L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

L'ANNÉE
PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE

PAR

L. CELLÉRIER et L. DUGAS

DEUXIÈME ANNÉE — 1912

PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108
—
1913

GENÈVE

IMPRIMERIE ALBERT KÜNDIG

PRÉFACE

Le public a fait bon accueil à notre premier volume ; nous l'en remercions. On a compris que notre seul but est d'être utiles en facilitant l'étude des problèmes pédagogiques, et on nous y a aidés. Nous adressons tout particulièrement nos remerciements à ceux qui, par des critiques judicieuses, nous ont signalé nos faiblesses et nos lacunes. De tels avertissements sont précieux pour une publication qui paraît chaque année. Nous en avons tenu compte toutes les fois que cela a été possible et utile.

L'importance de notre travail de bibliographie a été remarquée. Pour atteindre son plus haut degré d'utilité, cette bibliographie devra comporter une sélection toujours plus rigoureuse et uniforme, tirée des 6000 ou 8000 travaux pédagogiques de valeur très inégale qui paraissent annuellement dans les trois langues[1]. Cette tâche est compliquée. L'unité de méthode qu'elle réclame ne peut se fonder que sur une collaboration intime et suivie. Nous y consacrons nos efforts; le progrès réalisé dans ce sens par notre second volume n'échappera pas à nos lecteurs, nous en sommes convaincus.

[1] Malgré la demande qui nous en a été adressée de divers côtés, il ne nous est pas possible, pour le présent, tout au moins, d'étendre notre bibliographie, déjà considérable, à d'autres langues qu'au français, à l'allemand et à l'anglais.

Nos collaborateurs, pour les travaux de langues française et allemande, sont restés les mêmes, notamment M[mes] Schneider et Wheeler, MM. les Prof. Braunshausen, Esch, Schlottert, Wilker. La bibliographie des travaux de langue anglaise est presque entièrement due aux soins de la Direction de l'Ecole Normale *(London Day Training College)* de l'Université de Londres (Prof. J. Adams, Principal, Miss Punnett et D[r] T. P. Nunn, Vice-principals), qui, en raison de l'utilité de notre œuvre, a bien voulu nous apporter, à titre amical et quasi bénévole, le concours de sa compétence très éclairée. Le travail en a été centralisé entre les mains de M. le D[r] Nunn.

A tous ces collaborateurs et amis nous exprimons notre très vive reconnaissance. Si, comme nous le souhaitons, notre entreprise parvient à servir la cause de l'éducation, c'est à eux, avant tout, nous ne l'oublions pas, qu'elle le devra.

Nous comprenons dans nos remerciements les grandes maisons d'édition de tous pays qui, avec une extrême obligeance, ont contribué à faciliter notre travail.

Pour ce qui concerne le contenu de cette bibliographie, voici quelques remarques qui en faciliteront la consultation.

Le classement des matières de la bibliographie n'a subi que de légères modifications : L'école enfantine et l'enseignement primaire ont été séparés. Les subdivisions de l'enseignement de la langue maternelle ont été remaniées ; il est nécessaire, pour diverses raisons, de séparer l'enseignement du français en France de celui de la langue maternelle à l'étranger ; afin de ne pas multiplier outre mesure les subdivisions, les problèmes communs à toutes les langues ont été rattachés à l'une ou l'autre de ces deux sections, suivant qu'ils étaient publiés en français ou en langue étrangère. La section de l'enseignement professionnel a été aussi remaniée.

Toute classification est incomplète et arbitraire. Celle des questions d'éducation l'est au plus haut degré. Il est donc essentiel, nous le rappelons, pour compléter le contenu de chacune des sections, de recourir soit à l'index, soit aux renvois consignés à la fin de la section. Ces renvois n'indiquaient l'année dernière que des numéros. Il a paru plus pratique de renvoyer autant que possible à des mots d'index, ce qui oriente plus rapidement et plus clairement la recherche.

Il arrive quelquefois qu'un article bibliographique ne semble pas contenir la matière que lui attribue l'index. Il s'agit alors de travaux qui traitent bien de la matière indiquée, mais sans qu'il y ait eu lieu, cependant, d'en faire mention dans l'article bibliographique.

Abréviations. — Voici l'explication des lettres servant à désigner les auteurs des articles signés :

A. = Comptes rendus faits par les auteurs eux-mêmes.
C. = L. Cellérier.
D. = L. Dugas.
Dr B. = Dr Braunshausen, Prof. à Luxembourg.
Dr E. = Dr Esch, Prof. à Luxembourg.
Dr S. = Dr Schlottert, Prof. à Luxembourg.
Dr W. = Dr K. Wilker, Prof. à Iéna.
F. = Ad. Ferrière, Prof. à Genève.
H. A. = Henri Avril, Prof. à Nancy.



L'ÉCOLE ET LA NATION

EN FRANCE

L'Allemagne a célébré cette année, avec un légitime orgueil, le centenaire d'une des plus grandes victoires morales que l'histoire ait enregistrées. Le miracle de 1813, c'est la résurrection d'un peuple par sa propre et seule volonté. Vaincue, écrasée, condamnée à une humiliation pire que l'anéantissement, la Prusse, au lieu de désespérer d'elle-même, a résolu de se redresser sur l'heure et dans un rôle infiniment agrandi, comme évocatrice de la patrie allemande.

On n'a peut-être pas assez remarqué l'analogie, presque le parallélisme, entre deux pages d'histoire : l'Allemagne au lendemain d'Iéna, la France au lendemain de Sedan. Malgré la différence des temps, c'est bien le même spectacle, celui d'un effort prenant son point d'appui dans l'âme des vaincus et faisant jaillir, au delà de toute vraisemblance, le changement des choses du changement des esprits.

Pour donner le signal du relèvement, nous n'avons pas eu Fichte et les *Discours à la nation allemande*. Mais Fichte lui-même s'inspirait de Condorcet. Et dans un autre langage, avec d'autres images, il s'appropriait les grandes audaces idéalistes de la Révolution française.

Nous aussi, après 1870, nous les avons reprises et comme découvertes à nouveau. Et chez nous, aussi bien que chez les compatriotes de Fichte, l'originalité fut de demander le salut de la patrie à la force en apparence la moins faite pour un

pareil rôle, à celle dont l'action est par définition la plus modeste, la plus douce, la plus lointaine : à l'éducation.

Ce paradoxe, si éloquemment prêché dans les quatorze fameux *Discours*, notre troisième République l'a patiemment rédigé en textes de loi : elle en a fait le nerf de sa politique, le lien de ses institutions.

Nous sommes déjà assez loin du moment où s'accomplit cette rénovation à la fois spontanée et réfléchie pour pouvoir peut-être l'envisager avec le recul néessaire. Essayons d'en juger l'inspiration et d'en apprécier au moins les premiers résultats.

Que faut-il donc penser du mouvement général de l'éducation en France depuis quarante ans ? Quels en furent les traits caractéristiques ? Et qu'est-il permis d'en augurer pour l'avenir immédiat ou prochain ?

I

Le premier caractère, peut-être le seul, qui soit vraiment commun à ces deux efforts de régénération par l'école, c'est que l'Allemagne il y a cent ans, la France de nos jours y virent tout d'abord essentiellement un acte de dévouement à la patrie, une mesure de salut public, le premier geste libérateur.

L'une et l'autre obéissaient tout ensemble à un élan vital irrésistible comme l'instinct et à un plan très méthodiquement conçu. Au fond de ce plan, comme de cet instinct, s'affirmait une force en révolte contre la force des choses, une volonté de vivre qui tenait tête à la sentence de mort. Le point de départ d'une destinée nouvelle était ce refus d'accepter le fait accompli. Celui-là seul est vaincu qui prend l'âme d'un vaincu. Il y a un lendemain possible pour qui proteste, il n'y en a pas pour qui se résigne.

De là, tout au début, dans chacun de ces deux mouvements à soixante ans de distance, le même ton, la même allure de patriotisme exacerbé, militant, militariste. A cette minute, un mot dit tout, il le semble du moins : la « revanche », mot qu'il

ne faudrait pas juger avec les idées et les sentiments qu'on aura trente ans plus tard.

Il faut se demander ce qu'eût été le moral d'un peuple chez qui n'aurait pas vibré instantanément, au lendemain du désastre, ce cri de révolte, ce cri d'espoir quand même, poignant, farouche, brutal. On manquerait de justice envers les premiers disciples de Fichte comme envers les premiers manifestants de la « Ligue des patriotes » en leur reprochant la véhémence de certains propos, l'outrance de certaines attitudes. Que plus tard le nationalisme ait parfois dénaturé, parfois exploité pour des fins politiques les généreux emportements de la première heure, qu'importe ? A leur heure, il y a des exaspérations qui sont la sagesse même sous les dehors de la folie.

II

Mais ici doit s'arrêter le parallèle entre les deux pays. La différence profonde des deux régimes politiques devait y faire évoluer dans des conditions et avec des fortunes très diverses le principe de la réforme nationale par l'éducation. Renonçons donc à la comparaison, et ne parlons plus que de la France.

En France, c'est l'esprit républicain qui s'empara de la réforme scolaire et qui lui imprima sa marque.

De la conception elle-même, il est difficile de nier la noblesse. Qu'il nous soit permis d'essayer, dans une esquisse toute schématique, d'en fixer quelques traits.

D'abord, à la différence des gouvernements monarchiques, la République ne peut se borner à des manifestations verbales. « Prodiguer au peuple les bienfaits de l'instruction », c'est ce que la Restauration et le Gouvernement de Juillet s'imaginaient avoir fait, et ils n'avaient rien fait. C'est l'honneur des démocraties, ce fut celui de la démocratie française de voir enfin la réalité, de découvrir pour tout de bon que l'éducation est la première des œuvres nationales et de le prouver tout d'abord en l'inscrivant largement au budget national.

Cette imputation sur les deniers publics est autre chose que les libéralités de monarques ou de classes dirigeantes. Elle souligne un fait nouveau : la conscience que prend le pays d'un devoir national quant à l'instruction publique.

C'est par l'enseignement populaire que la République, comme il était naturel, a commencé. A peine la libération du territoire achevée, elle abordait courageusement l'énorme effort financier que nécessitait la construction des maisons d'école ajournée de génération en génération. En moins de dix ans plus d'un demi-milliard de francs — votés, il faut s'en souvenir, *à l'unanimité* des Chambres françaises — transforma notre outillage scolaire. C'était plus encore la situation morale de l'école que sa condition matérielle que l'on changeait en mettant, comme on disait alors, l'école dans ses meubles, gage d'installation définitive. Les partis de réaction ne tardèrent pas à s'en émouvoir : ils menèrent une campagne bruyante contre les « palais scolaires. » Cette ineptie est tombée toute seule.

Mais le devoir national n'est pas seulement une dette budgétaire : il a en même temps une expression législative. La République rendait l'école publique gratuite dès 1881 ; dès 1882 elle proclamait l'instruction primaire obligatoire.

Entre beaucoup de préventions contre la politique scolaire des démocraties, une des plus courantes est de leur attribuer une prédilection pour l'enseignement populaire qui n'irait pas sans une certaine indifférence pour l'instruction des enfants des familles riches. Quel démenti donne à cette allégation l'histoire de la démocratie française ! Nul régime n'a fait plus, n'a fait autant pour l'enseignement secondaire ; la part des lycées et des collèges n'a pas été, en proportion, moins généreusement mesurée que celle des écoles primaires. Et, là précisément, la République a ouvert avec autant de bonheur que de hardiesse un chapitre nouveau. C'est elle qui a créé l'enseignement secondaire des jeunes filles, dont le moins qu'on puisse dire est que le pays lui a fait un accueil dépassant toutes les espérances.

Et quant à l'enseignement supérieur, il suffit de prononcer ce nom nouveau : les « Universités françaises », pour démontrer que le régime démocratique est, de tous, celui qui a su le

mieux estimer à son juste prix la haute science, la science pure, la science, comme certains aiment à dire, désintéressée. Ce sont les municipalités républicaines, radicales, voire socialistes qui ont donné l'exemple des plus remarquables initiatives en faveur de l'enseignement savant avec l'unanime et constant assentiment de ces masses populaires que, pour un peu, des juges superficiels ou prévenus déclaraient incapables de s'élever à une si large compréhension du rôle social des hautes études.

Est-ce tout ? Il reste un autre ordre d'études, un nouveau cycle de la culture nationale, longtemps méconnu sinon ignoré, qui représente une seconde partie, non la moins importante, de la dette de la société d'aujourd'hui envers la société de demain ; c'est l'instruction et aussi l'éducation qu'on appelle post-scolaire par allusion à l'école primaire et qu'on nomme professionnelle par allusion à l'objet de l'enseignement. C'est l'école primaire obligatoire de l'adolescence ouvrière, qui doit se poursuivre avec et pendant l'apprentissage, qui doit en être en quelque sorte l'accompagnement théorique indispensable. Cela, aussi et surtout, répond à une préoccupation qui n'a pris une intensité décisive que sous la poussée de l'esprit démocratique et à la faveur des institutions républicaines.

Sans doute sur ce point, la France est loin de pouvoir prétendre au premier rang. Il est même difficile de se dissimuler l'énorme avance qu'elle a laissé prendre à plusieurs de ses voisins. Mais, pour être venue la dernière, cette partie du programme n'en est pas moins inscrite aujourd'hui comme le complément nécessaire de l'œuvre éducative de la France.

III

Voilà, mais vue du dehors et par ses caractères extérieurs, l'œuvre scolaire de la troisième République.

Il reste à y pénétrer, si l'on veut en saisir l'esprit. Qu'est-

elle, que veut-elle au fond et que vaut-elle, cette éducation nationale sur laquelle notre pays a fondé tant d'espérances ?

Ici nulle hésitation n'est possible. C'est une œuvre qui est bien *sui generis*. Qu'on l'admire ou qu'on le déplore, c'est un type original que celui de l'éducation française. Et c'est bien celui de la première Révolution, longtemps oublié, taxé tour à tour d'utopie et d'impiété, écarté par tous nos gouvernements, la République seule exceptée, inconnu, incompris, insoupçonné hors de France.

C'est l'école *laïque* au sens que donnent à ce mot nos lois et nos mœurs. Il n'est pas superflu de s'en expliquer.

L'idée inspiratrice de l'école laïque française n'est pas, comme on le croit parfois, une idée antireligieuse. C'est plutôt l'application — appropriée aux pays catholiques — des principes de la *free school* américaine.

Du moment que la nation a reconnu qu'elle doit à tous ses enfants un minimum de culture, sans lequel l'homme n'est pas apte à remplir sa fonction de citoyen, une question se pose : ce minimum se compose-t-il exclusivement des connaissances rudimentaires qui permettent la communication des hommes entre eux : lire, écrire, compter ? ou bien comprend-il aussi quelques données fondamentales d'instruction morale et civique ? Et si ces données sont nécessaires, où les trouver ? Comment les transmettre ? A qui en confier le soin, et sous quel contrôle ?

La réponse de la République a été nette, ferme et constante. Il y a des notions premières, bases de tout ordre moral et social, que chaque génération doit léguer à la suivante comme la part la plus précieuse du patrimoine humain. La nation ne peut s'en désintéresser. Elle ne peut se décharger sur aucun intermédiaire du devoir de les transmettre intactes, pures et complètes. Que la famille, que l'Eglise, que la société politique réclament le droit de faire prévaloir dans cette partie de l'éducation commune leurs vues propres et leurs préférences, rien de plus naturel. Mais que l'Etat s'en dessaisisse et qu'il s'avoue, soit indifférent soit incompétent, ce serait se dérober à sa fonction.

D'où cette conséquence : l'école laïque enseignera la morale,

ou, plus exactement, l'école laïque enseignera ceux des éléments de la morale qui ne souffrent aucune discussion, qui, de fait, ne prêtent à aucune controverse entre les hommes, que tous les hommes souhaitent de voir enseigner à leurs enfants comme l'ABC d'un art que tous ont besoin d'apprendre, l'art de vivre en honnêtes gens et en bons citoyens.

Tel est le principe infiniment modeste, mais singulièrement neuf, que la démocratie française a introduit dans la notion même d'école et d'éducation publique.

Evidemment, il suppose admise la possibilité de cet enseignement élémentaire de la morale, c'est-à-dire l'existence de règles de conduite si communes et si générales, si impératives à la fois et si banales, que la plus humble école ait le droit de les prescrire, que le premier venu parmi les honnêtes gens soit en état de les énoncer comme des axiomes pratiques et qu'enfin pas un père de famille ne puisse songer à s'offusquer qu'on les enseigne à ses enfants.

En d'autres termes, il y aurait donc — du moins à ce degré et pour ce niveau d'enseignement — une *morale indépendante* ou, pour parler plus exactement, une première éducation morale indépendante des religions positives, indépendante même des diverses conceptions métaphysiques. Telle est bien la prétention des fondateurs de l'école laïque, en 1880 comme en 1789.

Convenons-en, cette nouveauté a si peu surpris, si peu heurté le sentiment public que cette révolution pédagogique s'est accomplie non seulement sans guerre civile, sans troubles dans le pays, mais comme une suite naturelle du régime républicain.

Depuis trente ans que l'école primaire française n'est plus confessionnelle, n'est plus ouverte aux ecclésiastiques, ne fait plus figurer la religion dans son programme, nombreuses ont été les consultations nationales qui ont permis à l'opinion publique de se prononcer. Et malgré les protestations, les doléances, les attaques traditionnelles de l'Eglise appuyée par les divers partis d'opposition, à toutes les élections, sans un instant d'hésitation, le verdict du pays a toujours été, à une immense majorité, favorable à l'école laïque.

Et si l'on ajoute que l'enseignement secondaire des deux sexes est animé du même esprit, que les services religieux n'en font plus partie, puisqu'ils ont, même dans les internats, un caractère strictement privé et familial, c'est bien un système complet d'éducation non confessionnelle que la République a institué.

Ce système de laïcité intégrale a eu son couronnement dans les deux lois de 1904 et de 1905 : l'une, qui supprima les congrégations enseignantes : l'autre, qui établit la séparation des Eglises et de l'Etat.

Ainsi s'est constitué de toutes pièces en France un système d'éducation qui mérite bien de s'appeler national. Il est l'œuvre exclusive de la nation, il est fait à son image, il affirme sa souveraineté en même temps qu'il la limite : les pouvoirs de la nation finissent où commencent ceux de la conscience.

Mais précisément avec ce régime nouveau, de nouvelles questions se posent. Et des difficultés imprévues vont naître du triomphe même de la méthode laïque, libérale et républicaine.

IV

Ceux qui avaient cru que l'Eglise catholique dépouillée de son prestige officiel perdrait le meilleur de sa puissance se sont trompés. Ils avaient oublié d'abord la merveilleuse facilité d'appropriation dont elle a fait preuve à travers l'histoire, ensuite et surtout les ressources nouvelles qui lui viendraient infailliblement du régime de liberté devenu le droit commun.

Il était inévitable, en effet, que la démocratie en s'affirmant suscitât des formes multiples d'opposition : ici la protestation théorique au nom du principe d'autorité, là la résistance tenace des intérêts lésés ou menacés, des privilèges sacrifiés au rêve égalitaire, ailleurs le murmure des inquiétudes sincères ou non, des doutes, des craintes en présence de ce déploiement effréné des droits de l'homme et des droits du peuple que tant de siècles s'étaient appliqués à restreindre par une savante disci-

pline et dont la Révolution encourage le libre essor. A tous les mécontents, l'Eglise donne ce qui leur manque, un centre, un lien, un plan, une méthode, une direction. Elle est le noyau autour duquel fatalement doivent venir se grouper pour l'action toutes les forces conservatrices.

De quelle hauteur ne les domine-t-elle pas, avec l'unité de sa doctrine, la majesté de sa tradition, l'autorité de son rôle divin, la puissance de son organisation ?

Il fallait donc s'attendre à un déplacement du lieu et des conditions de ce combat, tant de fois séculaire dans les pays catholiques, entre la société religieuse et la société civile.

Pour ne parler que des choses scolaires, seules ici en question, l'Eglise prit son parti avec une admirable décision.

Elle a perdu les congrégations enseignantes, cet incomparable instrument de ses conquêtes pédagogiques : elle s'en passera, tout en dénonçant l'excès de la persécution qui la frappe.

Elle a perdu le budget des cultes, elle a de plus perdu volontairement les biens d'Eglise qu'on lui offrait de garder en gardant les fabriques sous le nom de cultuelles : en échange elle a gagné la liberté.

Pour elle que signifie ce mot ? Il veut dire : *liberté des cultes,* puisqu'elle est à nouveau garantie par la loi de séparation ; *liberté d'association,* puisque la loi de 1901 n'en excepte aucune autre forme que les congrégations non autorisées et la loi de 1905 que les congrégations enseignantes : *liberté d'enseignement* enfin, puisque les lois Ferry consacrent l'existence des écoles privées et leur autonomie relative.

Il ne s'agit plus que de donner à ces trois mots une interprétation catholique, et aussitôt une ère nouvelle s'ouvre aux ambitions de l'Eglise.

Etant une société parfaite, ayant tous les pouvoirs non seulement d'un gouvernement mais du seul gouvernement divinement institué, l'Eglise ne peut comprendre les trois libertés que nous venons de rappeler que comme trois carrières ouvertes à l'exercice de son pouvoir, c'est-à-dire du pouvoir absolu, car il n'est rien s'il n'est pas tout.

La liberté des cultes qu'elle réclame, c'est le droit d'affirmer son infaillibilité, d'exiger de ses fidèles l'obéissance intégrale,

de son clergé la discipline absolue, du gouvernement l'abstention de tout acte qu'elle déclarerait attentatoire à ses croyances ou à ses prérogatives, étant entendu qu'elle est seule juge du cas.

La liberté d'association, c'est le droit d'appliquer toutes les formes de l'association religieuse — ecclésiastique, laïque ou mixte — à tous les objets qu'il lui plaira de lui assigner en se réservant à elle seule de les diriger toutes avec une rigueur d'autorité plus que monarchique, plus que militaire.

La liberté d'enseignement enfin, ce n'est pas la liberté individuelle des parents ou des instituteurs agissant isolément, c'est le droit pour elle de constituer et de gouverner à son gré, tout un monde scolaire en couvrant le pays d'un réseau d'écoles qui ne connaîtront d'autres lois que la sienne.

Il est clair que si l'Etat accepte cette interprétation du mot et cette pratique de la chose, l'Eglise a beau jeu, elle peut tout espérer : ce qu'elle n'a pu obtenir de nos rois sous le nom de privilèges, elle l'arracherait à la République sous celui de libertés.

Mais l'instinct populaire ne s'y est pas trompé. Surpris, irrité par cette tactique si souple et si hardie, il entend bien n'en être ni dupe, ni complice. De là, les menaces qui commencent à retentir, en réponse à celles des évêques. De là, cette préoccupation d'une « défense laïque » dont l'idée même, il y a quelques années, eût été accueillie comme un anachronisme. De là, enfin, la reprise sous diverses formes de la thèse du monopole de l'enseignement.

V

Quelle va être la politique scolaire de la République dans cette seconde phase de la lutte où nous entrons ?

Deux méthodes lui sont offertes.

La plus simple et la plus efficace, prétend-on, consisterait en un certain nombre de mesures énergiques tendant à sup-

primer, en ce qui touche l'Eglise, tout ou partie des trois libertés ci-dessus énumérées.

On entreprendrait de surveiller la parole du prêtre en chaire, les propos du confesseur, les manifestations parfois retentissantes où, sous tous les prétextes, l'Eglise excelle à dérouler ses gros bataillons, ne fût-ce que pour les tenir en haleine ou pour impressionner l'imagination des spectateurs.

On entreprendrait de limiter, de réglementer les innombrables associations par lesquelles l'Eglise ne désespère pas de remplacer avec succès ses milices congréganistes, à commencer par les associations dites de pères de famille, simple paravent du clergé.

On entreprendrait, enfin, ou d'abolir ou de réduire à une existence précaire tout cet enseignement privé dont la prospérité fait l'orgueil du monde catholique : en fait et en droit, l'Etat seul enseignerait.

N'hésitons pas à le dire : ce retour à la « manière forte », à la politique césarienne, à l'emploi des grands moyens de gouvernement serait tout le contraire d'un progrès. En s'y résignant, la République ferait un aveu d'impuissance, elle se renierait elle-même. Ce serait bien autre chose que l'abandon d'une tactique ou d'une ligne de conduite politique. En condamnant ses principes mêmes, elle frapperait d'un irrémédiable discrédit ses lois, ses œuvres, ses institutions.

Aussi, ne croyons pas qu'il y ait lieu de s'arrêter à cette hypothèse. On a bien pu l'envisager dans des moments d'impatience et sous l'empire d'une colère parfois trop justifiée. Mais le pays, qui est le grand juge, n'est pas décidé à se jeter dans une telle aventure. Et, il imposera aux gouvernants d'aujourd'hui ou de demain la fidélité pure et simple à l'autre méthode.

L'autre méthode, d'allure moins belliqueuse et surtout de caractère moins simpliste, c'est celle qui a constamment prévalu en France depuis trente ans. Nous sommes sur le seul bon terrain, il faut nous y tenir, sans nous en laisser détourner par les feintes de l'adversaire qui a intérêt à nous le faire quitter.

Il ne faut abandonner ni la *laïcité,* ni la *liberté.* Ce sont les

deux colonnes de l'enseignement républicain. Contre ces deux idées maîtresses et caractéristiques, on débite de droite et de gauche des sophismes qu'il importe de combattre. Essayons donc, en terminant, de préciser ces deux mots qui résument toute la doctrine scolaire de la France.

La *laïcité* d'abord. L'esprit laïque, qui est celui de notre école publique à tous les degrés, ne se justifie pas seulement par un parti pris de tolérance mutuelle qui, certes, aurait sa raison d'être. Il a une autre portée. C'est, avant tout, un acte de foi dans la puissance de l'esprit.

Toute notre conception pédagogique repose sur ce postulat : qu'il y a une affinité naturelle — mystérieuse comme tout ce qui est naturel — entre l'âme humaine et la vérité : vérité intellectuelle qui s'impose à l'esprit, vérité morale qui subjugue la conscience; vérité esthétique qui touche le cœur. L'école laïque croit à toutes ces forces invisibles et invincibles : elle y croit tellement qu'elle veut les laisser agir, sûre que l'homme n'y résistera pas.

Elle croit même que, pour toutes ces formes de l'idéal, il y a dès l'enfance une sorte de première intuition capable d'en saisir les éléments et d'en recevoir la bienfaisante action dans l'humble mesure que comporte la nature de l'enfant. Et, en conséquence, elle aspire à placer tous les enfants dans une atmosphère de paix et de lumière où tous ensemble, fraternellement comme les fils d'une même mère, ils seront incités à chercher le vrai, à aimer le beau, à vouloir le bien sans être pour cela parqués en autant de petits groupes distincts et rivaux qu'il y a de systèmes différents sur le beau, le bien, ou le vrai.

Le moment viendra assez vite où ils se sépareront, comme leurs pères, entre les églises et entre les partis qui se combattent. Mais, il est un âge où l'on ne peut les entretenir que de ces éternels lieux communs de la morale et de ces connaissances préliminaires qui ne diffèrent point d'homme à homme ni d'église à église : à cet âge-là du moins, souffrez que l'école les unisse.

Laissez-leur sentir, ne fût-ce qu'un instant, ce qu'il y a de foncièrement commun et pour ainsi dire d'inné à tous les hommes :

qu'il soit permis à l'école d'insister sur ce qui nous rapproche : les églises et les partis viendront assez tôt leur apprendre ce qui nous divise. Cette sensation de l'unité humaine, sous la forme de l'unité nationale dont l'école est l'image enfantine, n'est pas une donnée négligeable dans l'éducation. Et c'est pour faire au moins entrevoir à la jeune génération cette face des choses volontiers cachée par les écoles confessionnelles qu'il est bon d'ouvrir, à côté de celles-ci, une école nationale, publique et laïque.

La *liberté*, d'autre part. A ceux qu'elle inquiète, nous répondrons dans le même sens :

L'esprit libéral, qui est celui de tout l'enseignement public français, ne vise pas à remplacer d'office une doctrine par une autre. Il n'y a pas, il ne peut pas y avoir de doctrine d'Etat, en dehors de ces rudiments, précieux d'ailleurs, de toute éducation humaine qui sont l'objet de l'instruction obligatoire et qui ne soulèvent aucune contestation.

L'esprit libéral ne demande pas qu'on mette à son service le bras séculier pour l'aider à combattre l'esprit clérical. Tout ce qu'il demande à l'Etat, c'est d'être l'Etat, c'est-à-dire le pouvoir souverain d'une nation qui prétend se gouverner et s'administrer elle-même, qui assume les droits et les devoirs de la souveraineté. En conséquence, il ne peut être question d'un partage d'attributions, d'une sorte de condominium entre l'Etat et l'Eglise.

Il faut bien s'entendre sur les rapports de la société civile avec la société religieuse. A toutes les confessions comme à toutes les formes de la pensée humaine, l'Etat doit la même liberté et le même respect. L'Eglise catholique ne sera pas plus menacée, plus inquiétée, qu'aucune autre dans l'exercice de son culte et dans le développement de ses œuvres. Mais ici se présente la difficulté. L'Eglise ne demande pas à être un des cultes reconnus et respectés. Elle se déclare seule dépositaire de la vérité, seule investie d'un mandat divin, d'un magistère qu'elle ne tient pas de la volonté des hommes. Aussi doit-elle, sous peine de se renier, revendiquer dans le monde une situation hors de pair. De là vient que forcément, sans même en avoir conscience, l'Eglise réclame, sous le nom de droits, de

véritables privilèges, sous le nom de régime commun un régime de faveur, sous le nom de garanties, des moyens de pression abusive. Et c'est à cette hégémonie du catholicisme que l'Etat ne peut se plier.

La liberté de conscience est un droit sacré, mais un droit attaché à la personne humaine. Une collectivité n'est pas une personne. Elle ne peut donc invoquer l'inviolabilité absolue de la conscience individuelle pour faire considérer comme intangibles toutes ses conceptions, toutes ses créations corporatives : aucun corps ne peut s'introduire au sein du corps social par sa seule volonté et avec la prétention de se mettre au-dessus des lois.

La liberté du culte ne va pas jusqu'à entraver celle des autres cultes.

La liberté d'association ne va pas jusqu'à obliger l'Etat à considérer comme un contrat d'association libre entre hommes libres le triple vœu par lequel des hommes renoncent à la famille, à la propriété et à la responsabilité personnelle.

La liberté d'enseignement ne va pas jusqu'à dépouiller l'Etat du droit de vérifier si une famille ne frustre pas l'enfant de toute instruction, si un prétendu maître n'est pas un ignorant, un indigne ou un incapable, si un prétendu établissement scolaire ne place pas les enfants dans des conditions inadmissibles pour l'hygiène, pour la moralité ou pour le respect des lois.

Toutes ces limitations portent-elles atteinte à la notion même de liberté ? Seuls pourraient le prétendre les théoriciens de l'anarchisme ou ceux de la théocratie. Toute liberté qui ne serait pas limitée par les autres serait non pas une liberté, mais une négation de la liberté, puisqu'elle opprimerait ou supprimerait toutes celles qui doivent lui faire contrepoids.

Mais si l'Etat peut et doit interdire à l'Eglise, comme à toute autre puissance, d'empiéter sur ses attributions, c'est à la condition que lui-même s'interdise et interdise à tous ses représentants d'entreprendre sur les droits de la conscience. C'est ce qu'exprime imparfaitement, mais avec une clarté suffisante, le mot de « neutralité ». Encore un de ces mots prédes-

tinés, qui alimentent d'interminables controverses. Gardons-nous d'enrichir de nouveaux et oiseux développements la littérature du sujet. Ne suffit-il pas de rappeler de quoi il s'agit, et de qui? Il s'agit d'enfants de moins de treize ans et de ce que l'école a le droit de leur enseigner à titre obligatoire. Le bon sens crie qu'elle ne peut imposer à tous les enfants que ce qui est approuvé de tous les parents. Pour le reste, idées religieuses, métaphysiques, philosophiques, politiques, sociales, l'Etat s'abstient, il commande à l'instituteur de s'abstenir, parce que l'Etat est honnête homme. Se servir de l'école publique pour ou contre une église ou un parti, ce serait le dernier des abus de confiance. Voilà tout le secret de la neutralité scolaire.

Là non plus, d'ailleurs, il ne faut rien rêver d'absolu. Le contact même qu'établit l'école entre personnes de croyances et d'opinions différentes, maîtres, élèves, parents, leur apprend à se départir d'un excès de rigueur et de certaines exigences pointilleuses qui attesteraient moins le souci de défendre un droit que l'incapacité de supporter la contradiction. Mais dans les limites que le bon sens et la bonne foi se chargent de fixer, l'Etat se refuse à toute ingérence dans le for intérieur, à toute intervention indiscrète, à toute tentation de jeter le poids de son influence dans la lutte des idées. Il donne ou il fait donner : à l'enfant, le minimum des moyens de relation avec ses semblables ; à l'adolescent, les méthodes et les habitudes d'esprit qui lui permettront de penser et d'agir en homme. D'une façon générale et par une discipline, comme on dit ailleurs, toute propédeutique, il les prépare à être les hommes de leur temps et de leur pays, rien de plus. Quant à les obliger ou à les empêcher d'être un jour catholiques ou libres penseurs, conservateurs, radicaux ou socialistes, c'est une tâche dont l'école nationale ne se charge pas. Le plus grand service que la société d'aujourd'hui puisse rendre à celle de demain, c'est de ne pas vouloir la façonner par avance.

Telle est, si l'on ne craignait un terme trop ambitieux, la philosophie du mouvement scolaire contemporain en France.

En essayant d'en résumer les principes et d'en caractériser la tendance générale, nous ne nous flattons pas d'avoir fait une démonstration définitive de la valeur de ce plan d'éducation nationale ; trop heureux si nous avons donné aux esprits sérieux le désir d'approfondir la question. Nul problème à l'heure présente n'est plus digne de les passionner.

Ferdinand Buisson.

Paris, mai 1913.

L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

(Un grand progrès de la pédagogie contemporaine)

Sommaire :

I. — Position du problème.

1. Tous les hommes sont appelés à agir ; on peut même dire que notre vie consiste en activités. Notre activité c'est tout ce qui résulte de notre vouloir, aussi bien la méditation d'un problème de métaphysique que le sauvetage d'un noyé. C'est pourquoi les éducateurs de toutes les époques ont contemplé dans la volonté le point central sur lequel devait porter leur effort. Bien des chapitres fameux ont été écrits sur ce sujet qui domine toute la théorie pédagogique. Dans les temps

modernes, des livres lui ont été consacrés ; le sujet devrait, semble-t-il, être épuisé... à peine l'a-t-on effleuré. Il y a à cela deux raisons fondamentales.

2. *Caractère illusoire d'une éducation de la volonté.* — La première est celle-ci : l'éducation de la volonté est, en elle-même, une conception contradictoire. Que signifient en effet ces mots : *éduquer* un enfant, un être quelconque ? C'est influer sur lui de telle façon qu'en certaines circonstances il agira dans un sens donné et non dans le sens contraire : dans les affaires, à table, en présence de la souffrance, nous voulons qu'il montre de la droiture, de la tenue, de la charité. L'éducation tend donc, dans une certaine mesure, à régler ses activités futures, en un mot, à le *déterminer*. Mais, la volonté, telle qu'on la conçoit lorsqu'on parle de l'éduquer, c'est l'aspect que revêt la personnalité humaine envisagée au point de vue de sa *liberté*. Eduquer la volonté de Pierre, c'est éduquer « Pierre-homme-libre » ; en un mot, vouloir éduquer la volonté, c'est proposer de *déterminer la liberté !* En présence de cette contradiction, quoi d'étonnant si l'éducation de la volonté est toujours restée une proposition abstraite et verbale ! Cela devait être.

Longtemps, il est vrai, on a considéré dans la volonté quelque chose de plus qu'un simple *aspect* du moi ; c'était une véritable *faculté* de l'âme. Ceci révèle une seconde raison de l'échec des mesures proposées pour l'éducation de la volonté. En effet, lorsqu'on admettait l'existence d'une faculté volitive, on pouvait entretenir l'espoir de l'éduquer, de la fortifier par l'exercice, comme on exerce un muscle. Mais cette doctrine reposait sur une illusion : l'hypothèse d'une faculté ne répond à aucune réalité et l'on ne peut influer sur ce qui n'existe pas. La conception que l'on se fait de l'éducation de la volonté, comme du reste de celle de la mémoire, de l'attention ou des sentiments, est, dans un sens, une survivance de l'hypothèse des facultés de l'âme.

3. *Processus volitif.* — Pour entrevoir comment on influera sur la volonté, il faut, avant tout, comprendre sa nature. La

volonté est, non pas une faculté, c'est-à-dire un organe qui produit l'acte volitif, mais un ensemble de processus, dont l'aboutissement constitue cet acte. Cet ensemble peut se décrire très grossièrement comme suit : un élément affectif de notre être (appétit, instinct, sentiment, émotion, etc.) tend à trouver sa satisfaction. S'il y parvient comme de lui-même, sans que nous en ayons véritablement conscience, l'acte qui en résulte est appelé *automatique*. Si, au contraire, la satisfaction n'est obtenue qu'au moyen de mouvements conscients, prévus par nous et dont une idée, devenue prédominante dans la conscience, a déterminé le déclenchement, l'acte est *volontaire*. L'acte volontaire est donc celui qui, provoqué par un de nos mouvements affectifs, n'est exécuté qu'après avoir été l'objet d'une idée prédominante dans l'esprit, sans, par conséquent, qu'une autre idée, celle d'un acte contraire, ne gagne elle-même un rôle directeur dans la conscience.

L'élément affectif peut être tout à fait inconscient. Son rôle se réduit parfois à suggérer l'idée de l'acte. Il n'en est pas moins le moteur de celui-ci, et son intensité se reflète sur tout le processus; elle fournit à l'action son énergie.

A côté de l'énergie de la volonté, il faut considérer sa direction, imprimée par les déterminants intellectuels de l'acte. Vous aimez les vieux meubles. Vous découvrez chez un antiquaire un bahut qui vous intéresse. Votre passion vous pousse à l'acheter. Mais le prix en est excessif. Alors interviennent vos réflexions : l'idée que cet achat serait déraisonnable oriente votre volonté; vous n'achetez pas. La direction de votre activité est ainsi déterminée par une idée qui, se substituant à toutes autres, a prédominé dans votre conscience, et s'est réalisée en acte.

4. *Attitude de l'éducation.* — Ces données compliquent sensiblement la notion de l'éducation de la volonté. Mais, au moins, elles la fixent sur quelque chose de positif. Dès lors, deux tâches directrices s'imposent à nous : La première, établir la prépondérance de certaines idées au détriment de certaines autres. Faites prédominer constamment, chez un adolescent, l'idée d'être raisonnable dans ses achats, et, chez un autre,

celle de dépenser sans compter; les résultats différeront; vous ne tarderez pas à vous en apercevoir. La seconde tâche que révèle l'analyse du processus volontaire est de stimuler certains instincts, certaines tendances etc., au détriment d'autres tendances, les premières étant plus favorables que les secondes au but de notre éducation.

On a trop négligé ce dernier point de vue dans les travaux relatifs à l'éducation. Il devrait être la première préoccupation, et trop souvent il passe inaperçu. Quand on s'occupe de psychologie pédagogique on revient toujours avec la même complaisance à l'étude de l'intelligence et aux questions d'enseignement. On multiplie les recherches sur les sensations, sur le développement des sens, sur leur éducation, sur la mémoire et ses divers types, le développement intellectuel des écoliers et sa mesure, etc., tandis que les phénomènes affectifs sont à peine mentionnés. Les raisons de cette inégalité de traitement sont diverses. D'abord, l'action de l'éducateur sur le caractère affectif, déjà difficile quand il s'agit d'un seul enfant, se complique encore quand on se trouve en présence d'une collectivité; or, c'est toujours le cas de l'instituteur. Puis, les processus intellectuels sont d'une étude beaucoup plus simple que ceux d'ordre affectif. Dans le domaine intellectuel, les résultats de nos observations sont rapides et nombreux; cette course à la vitesse et à la quantité s'opère même parfois aux frais de la rigueur scientifique. Dans le domaine affectif, les recherches sont lentes et extrêmement délicates.

Enfin, une difficulté capitale de l'éducation affective, que j'ai déjà signalée ailleurs[1], est celle-ci : les enfants diffèrent beaucoup moins par l'intelligence que par les sentiments. Entre les intelligences, les différences sont plutôt quantitatives ; au contraire, la variété est infinie entre les sentiments de deux enfants ou de deux personnes. A tous les élèves nous enseignons la même langue ou la même arithmétique; chez chacun d'eux nous rencontrons des instincts différents à encourager ou à réprimer. De la sorte, tandis qu'on peut édifier un ensei-

[1] *Esquisse d'une Science de l'Education*, Paris, F. Alcan, 1910, p. 275 et suiv.

gnement uniforme pour une génération d'écoliers, la tâche que nous impose une éducation affective différente pour chaque enfant est écrasante.

II. — La pratique des travaux manuels. Leur utilité

5. — De notre temps, un grand progrès a été accompli vers la réalisation d'une éducation de la volonté. C'est, en quelque sorte, une *éducation de l'activité par les travaux manuels.*

6. *Origines et développement.* — Depuis de longs siècles, les travaux manuels ont été recommandés par tous les éducateurs, théoriciens ou praticiens. Rabelais faisait fendre du bois à son élève et le conduisait chez les artisans du voisinage. Pour Locke, les arts manuels forment un élément indispensable de toute éducation ; il recommande le jardinage, l'agriculture, la menuiserie, le tour, la préparation des parfums, le vernissage, la gravure, la serrurerie, les ouvrages en cuivre ou en argent, la joaillerie, le polissage des lentilles, etc. Il insiste même sur le plaisir qui peut résulter de ces diverses activités[1]. Il exige que son élève apprenne plusieurs métiers manuels, dont un plus particulièrement[2]. Rousseau reproduit ce conseil[3]. Il a même préconisé une véritable éducation des sens au moyen d'exercices spéciaux[4].

Les grands praticiens tels que Pestalozzi, Herbart, Frœbel, ont tous constaté, par l'expérience, l'utilité des travaux manuels. Ils y cherchaient surtout, eux aussi, une éducation des sens, et cet enseignement par l'intuition dont Pestalozzi faisait le fondement de toute connaissance. Cette tendance peut paraître bizarre à un esprit latin ; nous sommes entourés

[1] J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction Compayré, nº 204, p. 328.
[2] *Ibid.*, nº 201, p. 325.
[3] Rousseau, *Emile,* III.
[4] *Ibid.,* II.

d'enfants qui semblent n'avoir guère besoin d'apprendre à voir et à toucher ; leur dextérité, sur ce point, se développe toute seule. L'enfant de race germanique est-il moins vif, moins rapide à cet égard ? En quelque mesure, c'est possible ; mais au point de nécessiter une éducation spéciale, c'est douteux. Plus probablement, par delà les spéculations édifiées sur l'éducation des sens, les professionnels qui appliquèrent les travaux manuels en pressentirent la valeur sans la discerner dans toute son étendue. Ce pressentiment se produisit certainement chez Frœbel, dont l'œuvre forme la base des méthodes actuelles d'éducation par l'activité.

Aujourd'hui les travaux manuels sont partout en faveur. Les méthodes frœbeliennes se généralisent et se perfectionnent dans tous les pays, notamment dans les pays germaniques et anglo-saxons, en Suisse, en Italie, en Extrême Orient même. En France, des esprits compétents et très dévoués consacrent à la propagation des méthodes frœbeliennes une activité éclairée et féconde. Peu à peu, le travail manuel a pénétré du jardin d'enfants à l'école primaire, puis même à l'enseignement secondaire où on le rencontre principalement dans les institutions privées. Ce mouvement est surtout frappant en Allemagne. On s'y livre à une véritable lutte pour et contre l'école dite « de travail » *(Arbeitsschule)* et ses méthodes. Ce litige est le symptôme de l'intérêt très objectif des Allemands pour les questions d'éducation. En outre, l'immense progrès réalisé par l'application des travaux manuels à l'éducation du caractère est dû à l'initiative géniale et à la persévérance du pédagogue munichois G. Kerschensteiner, dont l'œuvre ne pouvait manquer de provoquer un débat étendu[1]. Mais la question n'est pas seulement allemande, elle est universelle.

7. — Plusieurs circonstances ont contribué à mettre en lumière la valeur éducative des travaux manuels. D'abord, les

[1] Voir notamment les ouvrages suivants de G. Kerschensteiner : *Begriff der Arbeitsschule* (Conception de l'école par l'activité) et *Charakterbegriff und Charaktergestaltung* (Conception et formation du caractère.

observations faites sur les enfants faibles d'esprit. Les anormaux reproduisent, agrandis comme dans une projection lumineuse, tous les défauts des enfants normaux ; ils les mettent en relief et nous fournissent des enseignements souvent fort efficaces. Lorsqu'on s'avisa de leur consacrer une éducation spéciale, on comprit que l'enseignement intellectuel de l'école passait au-dessus d'eux. Il fallait en appeler à des processus mentaux plus élémentaires. On s'adressa aux sens de l'enfant ; on recourut dans ce but à des travaux manuels variés, du simple maniement des objets jusqu'à leur reconnaissance ou à leur reproduction par le dessin ou le modelage. On s'aperçut que cette éducation élémentaire était non seulement utile, mais indispensable, la plupart de ces enfants étant à peine capables de regarder et de palper. Puis on découvrit que, chez certains élèves, tandis que, par ces exercices, l'intelligence s'était développée dans une mesure imprévue, *l'attention* avait surgi, et avec elle, la *suite dans les idées*, dans l'observation et dans le raisonnement. Ces résultats étaient inespérés. Nul ne les a exposés en termes plus vivants que Binet dans son livre « Les idées modernes sur les enfants »[1]. Ces constatations devaient élargir les horizons de la pédagogie.

D'autre part, l'étude psychologique de l'enfance nous a fait connaître une des tendances les plus marquées du nouveau-né : le besoin d'activité. Dès avant sa naissance, et pendant plusieurs mois après, son énergie, toujours renouvelée et sans emploi réglé, se décharge en mouvements automatiques. Dans la suite, l'enfant, éprouvant du plaisir à cette activité, continue, pour le prolonger, à mouvoir ses membres. Ce plaisir du mouvement a été décrit par la plupart des observateurs de la première enfance. Une expérience très simple permet d'en vérifier la réalité. Elle consiste à saisir délicatement les deux bras ou les deux jambes du bébé et à leur imprimer un mouvement rythmique alternatif un peu rapide (trois mouvements à la seconde) et très légèrement saccadé. Au bout de quelques mouvements, les rires de l'enfant expriment sa joie. Si vous

[1] Alf. Binet. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, 1909, pp. 150 et suiv.

cessez, il manifeste le désir de recommencer. Cette expérience m'a toujours donné le même résultat[1].

Parmi les auteurs qui se sont occupés du plaisir de l'activité et de la tendance à le renouveler, il faut citer spécialement Irving King qui, dans son ouvrage sur le développement de l'enfant[2] en a particulièrement souligné l'importance. Il en fait l'instinct dominant de toute la vie du petit enfant. Déjà, Th. Lipps, dans son étude sur la volonté et le sentiment, arrivait à ce principe que « l'activité du moi est le seul fait de conscience qui puisse procurer le plaisir »[3]. Sans le suivre jusque-là, l'école américaine a brillamment mis en lumière la valeur du plaisir de l'activité. Suivant Dewey, il y a deux types de plaisir, l'un est simplement la « réalisation interne du dégagement de l'énergie », c'est le plaisir de l'activité, toujours absorbé dans l'activité même, dont il ne se sépare pas. C'est le plaisir de l'expression de soi-même. L'autre est le plaisir réceptif éveillé par des excitations externes et qui existe par lui-même, comme tel, dans la conscience[4]. Peut-être, dans ces doctrines un peu abstraites, la conception de l'« activité » reçoit-elle une extension un peu trop large? En tous cas, elles démontrent l'importance que leurs auteurs attachent au rôle psychologique du plaisir de l'activité.

Ces observations et d'autres analogues ont coïncidé avec le mouvement qui s'est produit ces dernières années en faveur de la méthode intuitive. Elles ont contribué largement à cette réaction. L'école a toujours abusé des méthodes intellectuelles. La médiocrité de ses résultats, devenant de plus en plus sensible, de toutes parts on a crié au secours, on a fait appel aux méthodes concrètes. A l'enseignement par les mots, substituer

[1] Sans doute il ne faudrait pas exagérer de telles observations ; après un certain nombre de mouvements, la lassitude apparaîtrait ; le malaise la suivrait bientôt.

[2] Irving King, *Psychology of child development*. Chicago, 1907. Voir aussi M. W. Shinn, *Notes on the Development of a Child*, Berkeley, 1893-1899, vol. 1, p. 180 et div.

[3] Th. Lipps, *Vom Fühlen, Wollen und Denken*. 2me édition. Leipzig, 1907, pp. 228 et 236.

[4] John Dewey. *Interest as related to will*. Chicago 1895, p. 11.

l'instruction par les choses, tel est le mot d'ordre actuel. Des écoles de tous genres se sont ouvertes pour appliquer ce principe, très vieux, mais trop négligé.

Ces trois ordres de faits : les progrès de la psychologie, l'expérience puisée dans l'éducation des anormaux et le développement des méthodes intuitives, ont mis la pédagogie sur la trace de résultats jusqu'ici à peine entrevus. On avait envisagé dans les travaux manuels un auxiliaire fécond de l'enseignement, de l'éducation intellectuelle. On leur découvrait la vertu de développer l'attention et la volonté.

8. *Double devoir de l'éducation.* — Du double aspect du processus volontaire : la direction et l'énergie, se déduit tout le programme de l'éducation. Il comporte deux démarches : Elle doit diriger les pensées de l'enfant en vue de ses activités futures ; c'est une mission d'*initiation.* Puis elle s'attachera à favoriser certains moteurs affectifs au détriment d'autres. En présence de ces deux devoirs, quelle a été l'attitude de l'école ? Elle a exagéré le premier et ignoré le second. Sa tendance a toujours été trop intellectuelle. Systématiquement, elle a placé le développement de la mémoire et de l'intelligence au-dessus de celle de l'action ; la direction de la pensée était sa préoccupation majeure, tandis que l'épanouissement des instincts et des goûts de l'enfant passait au second rang.

Réformer, en pareil cas, c'est changer radicalement de méthode. C'est renoncer définitivement à cet excédent de bagage intellectuel et livresque destiné à se dissiper avant de servir ; c'est remplacer cette acquisition stérile, cette mémoire phonographique, par une solide formation du caractère, seul gage d'une existence digne de ce nom. Ce programme, les idées de Frœbel le contenaient en principe, la méthode de l'éducation par le travail personnel l'a abordé résolument. Son but premier, il faut le reconnaître, était surtout intellectuel. Elle a élargi le but, mais a conservé les méthodes. Voici quels sont les principaux résultats auxquels elle prétend atteindre :

9. *Effets psychologiques du travail manuel.* — En occupant l'enfant à des travaux manuels, on peut, avec une grande facilité, tenir compte de ses intérêts, de ses dispositions spéciales, de son degré de développement. On fait intervenir directement son instinct principal : la tendance à l'activité. De la satisfaction de cette tendance, il retire un plaisir. Sous l'empire de ce sentiment, l'attention de l'enfant se fixe sur son travail; elle y reste maintenue. Il contracte ainsi, peu à peu, des habitudes d'attention soutenue ; c'est, en quelque manière, une éducation de l'attention volontaire. On voulait jadis exercer ses sens à voir, à toucher... on l'a habitué à regarder et à palper, autrement dit, à *voir avec attention*, à *toucher avec attention*. Suivant le vœu très juste de Nunn, on opère une fusion entre les aspects intellectuel et moteur du sujet d'étude [1].

Cet exercice d'attention qui se dégage des travaux manuels, avait déjà été remarqué. Pestalozzi recommandait de former l'attention par des occupations concrètes afin de la reporter ensuite aux études. Mais, on le voit, il visait, avant tout, aux études, à l'initiation intellectuelle. Lorsque Herbart de son côté insistait sur la « formation de l'activité » par toutes sortes de moyens [2], il ne pensait guère à recourir pour cela aux travaux manuels. Frœbel lui-même prétendait surtout exercer le toucher pour le toucher, comme élément intellectuel ; c'était favoriser l'acquisition de la connaissance. Aujourd'hui, c'est l'activité attentive qui est en jeu, c'est-à-dire un élément du caractère volitif.

Outre l'attention volontaire, divers instincts de l'enfant sont stimulés par le travail manuel ; ce sont ceux auxquels il procure une satisfaction. Il en est un peu de nos tendances comme de nos organes physiologiques. Ceux-ci se développent par l'exercice. En psychologie, la répétition d'un processus le rend habituel et en facilite le retour. La nature des deux phénomènes diffère peut-être, mais le résultat est le même. Or, dans

[1] Dr Percy T. Nunn, *The general principles of handicraft instruction*, Journ. of experim. Pedagogy, nov. 1911, p. 112 et suiv.

[2] Herbart, *Pédagogie générale*, traduction Molitor *(Comment élever nos enfants)*, Paris, 1908, pp. 255 et suiv.

le travail manuel, on vient de le rappeler, c'est le *besoin de mouvement* et d'*action* qui constitue le moteur affectif. C'est cette tendance-là, une des plus précieuses pour l'éducation et pour la vie, que l'on encourage, dont on prépare le retour par la répétition. On accroît ainsi son énergie, on *fortifie le ressort de l'Activité volontaire.* C'est donc bien, au plus près de l'ancien sens du mot, une *éducation de la volonté* que l'on est arrivé à pratiquer par ce moyen.

A côté de l'instinct de l'activité ne tardent pas à se développer les tendances engendrées par les sentiments esthétiques, qui forment, dans les travaux manuels, un second moteur de l'action.

Les éléments intellectuels du processus volitif eux aussi, subissent l'influence des travaux manuels. De tous les phénomènes intellectuels, celui qui attire le plus notre attention et se conserve le mieux dans notre mémoire (image mentale) étant la perception, partout où elle entre en concurrence avec nos souvenirs, nos réflexions, etc., elle prend le dessus. Dans l'enseignement purement intellectuel, l'élève concentre son énergie sur des processus de réceptivité strictement idéaux, sur des efforts de compréhension, d'association, de rétention etc. Dans le travail manuel, ce sont des perceptions visuelles, des sensations de mouvements, qui absorbent son activité. Dans le premier cas, l'élève doit, par ses efforts, résister aux impressions du dehors, qui sollicitent son attention ; dans le second, les perceptions actives du travail manuel luttent à égalité de force contre les distractions extérieures. L'effort réclamé des élèves est ainsi moins pénible. Les habitudes d'activité volontaire se contractent plus facilement et aussi plus sûrement, l'attitude active se soutenant avec beaucoup plus de suite dans un travail manuel que dans la réceptivité intellectuelle.

Un autre élément de ces exercices qui contribue à fortifier la volonté, c'est la pratique d'aboutir malgré les obstacles. Aboutir ! n'est-ce pas là le problème de toutes nos entreprises ? Combien il est plus difficile de finir que de commencer ! On conçoit un travail, on s'y consacre, on se heurte à des difficultés... la persévérance cède peu à peu. Les travaux manuels présentent à l'élève un but précis et les moyens pour

le réaliser. Il rencontre des obstacles ; mais l'expérience lui a enseigné qu'on arrive à les vaincre ; il possède l'idée de la possibilité de finir, de la manière de finir. Telle tâche, qui semble une montagne, perd tout son prestige lorsque nous savons l'avoir déjà accomplie. Cette idée que l'obstacle est surmontable, que l'aboutissement est possible, est un des plus grands ressorts du processus volitif. Elle crée la confiance en soi. Elle encourage. Autant le fanfaron, qui n'a jamais rien fait et se croit capable de tout, succombe au premier effort, autant l'expérience des aboutissements antérieurs fortifie notre activité volontaire. Avoir toujours présente à l'esprit la juste idée de nos forces est un des éléments les plus efficaces de notre action.

Tout ce qui précède repose sur un fait constant : l'enfant contracte des *habitudes* d'attention, des *habitudes* de volonté, des *habitudes* de persévérance, etc. En tout cela, le rôle important est donc confié à l'habitude. En conséquence, une question se présente : Une habitude d'activité volontaire, acquise dans un domaine, peut-elle se reporter dans d'autres domaines, sur d'autres activités ? Un enfant contracte des habitudes d'attention, d'énergie, dans un travail de menuiserie ; en conservera-t-il le bénéfice pour résoudre une équation ? Tant que la volonté était considérée comme une faculté, le problème ne se posait pas : Exercer la faculté, c'était la renforcer ; on la fortifiait ainsi en vue de toutes ses opérations. Un tel point de vue ne se soutient plus.

Cette question du transfert des habitudes a donné lieu à de nombreuses discussions entre psychologues. Récemment, elle a été longuement débattue, à propos de la volonté, dans un congrès d'instituteurs allemands[1]. Les instituteurs herbartiens étaient nombreux[2]. Tous nièrent que les résultats acquis dans un exercice de volonté fussent transférables. Meumann, au contraire, se déclara partisan de l'éducation formelle de la

[1] *Compte rendu de la XX*me *assemblée des Pédagogues Herbartiens, D. Blätter, 9 juin* 1911 et suiv.

[2] On sait que Herbart fut parmi les premiers à combattre la « psychologie des facultés. »

volonté. En fait, le problème doit se poser autrement. En présence d'un processus complexe, la question est la suivante : les habitudes que nous aurons installées dans les divers *éléments* affectifs et intellectuels d'un acte volontaire peuvent-elles se transférer ?

Que nous puissions acquérir des habitudes de pensée, cela est incontestable. De même, nos appétits, nos sentiments deviennent habitudes jusqu'à nous transformer en esclaves. Or, nécessairement, ces habitudes partielles agiront sur nos attitudes volitives. Il y a là une forme tempérée de la « transférabilité » des habitudes volitives.

Les observations de chaque jour viennent confirmer ces vues théoriques. On constatera d'abord un fait évident : les habiletés acquises par l'habitude, dans une activité donnée, profitent aux activités immédiatement voisines. Ainsi, celui qui, par l'exercice, est parvenu à résoudre quelques problèmes d'arithmétique, bénéficie de ces habitudes en présence de nouveaux problèmes d'arithmétique, différents des précédents. Mais ces habitudes d'activité mentale, à leur tour, lui seront utiles dans la solution de problèmes d'algèbre ou de géométrie ; puis celle-ci nous facilitera l'abord de certaines questions de logique, qui, à leur tour, nous introduiront dans les méthodes de toutes les sciences. On ne peut donc nier l'utilité de l'éducation formelle. Ce serait du reste affirmer simplement l'existence, dans la conscience, de séparations étanches, strictement limitées comme celles d'un casier, alors que tout ce qui agit sur un élément quelconque de notre vie psychologique l'influence toute entière.

Ainsi, à défaut d'une véritable éducation formelle de la volonté, on peut soumettre au régime de l'habitude les constituants les plus actifs du processus volitif : les pensées directrices et les sentiments moteurs.

10. *Effets moraux du travail manuel.* — Si, des résultats psychologiques du travail manuel, on passe à son influence morale, on constate que, dans l'esprit de ses initiateurs[1], ce

[1] Voir en particulier les travaux de G. KERSCHENSTEINER déjà cités,

n'est pas à la formation de la volonté que se limitent ses avantages. Par sa nature, le travail contribue à la culture de cette volonté. De bonne heure, il impose à l'enfant, dans son activité, des besoins d'ordre, de soin, de méthode, de clarté. Il lui enseigne, par l'expérience, qu'un travail mal fait ou inachevé est sans valeur. Il constitue peut être le cas unique où s'applique rigoureusement et sans inconvénient ce qu'on a appelé *la discipline des conséquences* ou *des réactions naturelles*. Dans la vie courante, ce système est dangereux en raison de l'inexpérience de l'enfant. La défaillance la plus légère peut devenir fatale. Dans les travaux manuels, rien de semblable; la discipline des conséquences intervient en douceur. Chaque faute, chaque petite négligence de l'enfant s'inscrit sous ses yeux sans apporter l'amertume d'une sanction. Il a commis une erreur, il doit la réparer.

L'enfant acquiert ainsi, par l'expérience, le sentiment de sa responsabilité. A chaque pas, se présentent à lui de nouveaux problèmes, de nouvelles difficultés, assez ardus pour exiger l'effort, pas trop pour être résolus. Il est contraint à chercher, à résoudre, à agir. Et ainsi, d'instant en instant, il constate le résultat de son travail, les progrès réalisés, le tout, en proportion de ses efforts. Il apprend à dire « je peux » et, sa main continuant à être l'agent de son travail de chaque jour, il a le sentiment que ce « pouvoir » acquis se conserve; qu'il sert de base à de nouvelles acquisitions; qu'il ne demeure pas suspendu au caprice d'une mémoire d'enfant, comme les accumulations de l'enseignement intellectuel.

Les travaux manuels possèdent avec la vie morale une base commune : Ils nous invitent à choisir des principes et à nous y conformer (n'est-ce pas là tout l'aspect moral du processus volitif?) Cette méthode, indispensable dans le travail manuel, prépare à l'activité morale. Les petits subterfuges, le hasard, les circonstances favorables, qui jouent un si grand rôle dans le travail intellectuel de l'écolier, dans les interrogations ou les

ainsi qu'une excellente synthèse de L. GRIMM : *Zur Ausgestaltung der Arbeitsschule* (L'organisation de l'école par l'activité), Leipzig, Teubner, 1912, qui constitue un des meilleurs exposés de cette matière.

examens, sont ici sans influence. Il est ce qu'il est, il le voit, de ses propres yeux, dans l'implacable sincérité de sa propre œuvre.

Un autre caractère moral du travail manuel repose sur son organisation sociale. Dans l'enseignement intellectuel, l'élève est en face de ses maîtres : son activité, déjà si intermittente, est individuelle; il travaille pour lui-même, les résultats ne concernent que lui-même. Lorsque la solidarité s'établit entre camarades, ce n'est guères que sur des questions de discipline ou de jeux. Le travail manuel exerce une influence tout autre sur le développement social des enfants. Ils travaillent en commun, dans un but commun ; ils reproduisent en petit l'image de la société, surtout si on leur répartit un ouvrage d'ensemble, introduisant sous sa forme la plus naturelle et la plus efficace, le principe de la collectivité et de la division du travail : chacun peut, par son effort individuel, se dévouer à la communauté, contribuer à son épanouissement. Les bienfaits de cette atmosphère sociale ont été signalés à plusieurs reprises[1]. Elle est pleine de promesses pour la vie. On ne saurait en demander autant de l'enseignement scolaire purement intellectuel.

III. — Conditions d'application. Difficultés. Objections.

11. — Pour réaliser ces résultats, le travail manuel doit être conçu et appliqué dans des conditions spéciales. On se gardera de l'assimiler, comme on l'a fait trop souvent, à un simple enseignement technique. Ce serait méconnaître la conception de ses promoteurs qui en ont voulu faire plus une méthode qu'un sujet d'enseignement. On cherchera, sans doute, à créer l'habileté chez l'enfant et, par ce moyen, on préparera à l'avance bien des carrières. Mais l'habileté est un côté secondaire du problème. L'habileté édifie chez l'enfant le

[1] Voir notamment Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule* et J. Dewey, *Educational Essays* p. 41 et suiv.

sentiment de sa personnalité ; elle constitue donc un des buts, mais non le principal, qui est la formation de la volonté et du caractère moral. Ce but nous impose d'éviter par-dessus tout l'activité machinale, impersonnelle. L'esprit de l'enfant restera en permanence associé à sa main et à son œil. Chacun de ses mouvements doit émaner étroitement de l'idée. Tel est le véritable exercice d'une volonté réfléchie. La matière enseignée passe au second plan ; ce qui importe, c'est l'attitude communiquée, la position prise ; puis, l'accoutumance d'adopter cette attitude.

Certes si l'on accomplissait intégralement ce programme, on toucherait de près à la solution du vieux problème. On créerait des êtres habitués à agir, et à agir suivant leurs expériences, leurs réflexions... en un mot, des hommes libres. Mais ici, comme partout en éducation, il faut compter avec les réalités de la pratique ; on voit alors surgir plusieurs difficultés.

12. — La première objection qui se présente est l'insuffisance de l'initiation fournie par les travaux manuels. Le maniement d'outils, si bien conçu soit-il, n'équivaut certainement pas à l'action librement exercée. Du reste, l'action n'est pas tout : il faut que la volonté soit éclairée par un certain degré d'instruction. Or, quelle que soit l'ingéniosité des méthodes, on arrivera difficilement, en pratique, à faire rentrer tous les enseignements dans les travaux manuels. Une foule d'abstractions leur échappent.

Le nombre en est une. La vie peut enseigner à l'enfant les premiers nombres, de 1 à 4 ou 5, par exemple, comme aux peuples primitifs ; peut-être parviendra-t-il à 10, à l'aide de ses doigts ; mais aller plus loin par la méthode intuitive, serait accepter un détour interminable. Une bonne méthode intuitive créera peut-être dans l'esprit de l'enfant une tendance à objectiver des règles abstraites, mais attendre que son image mentale concrétise une opération compliquée serait une illusion. A s'en tenir trop exclusivement à une méthode, on risque de ne pas appliquer en chaque cas la meilleure. Un solide exposé théorique, suivi de vérifications pratiques, sera

plus efficace et plus expéditif. Les partisans modérés de l'école par le travail le reconnaissent du reste et recommandent le recours aux deux systèmes.

De même, vouloir enseigner la langue maternelle par les travaux manuels, comme d'aucuns le proposent, c'est tomber dans l'utopie ou jouer sur les mots. Quand certains auteurs affirment que l'enfant s'exprime mieux par le dessin que par la parole, ils n'envisagent les faits d'expression que par un seul côté et un des plus étroits. C'est peut-être une excellente méthode que de faire écrire par l'enfant l'exposé du travail qu'il vient de terminer, du modelage, du dessin qu'il a exécutés. Ses idées et leur expression y gagneront en netteté ; mais les *éléments* de l'expression (vocabulaire et forme grammaticale) n'en subiront aucune influence. On lui montrera l'emploi de la langue, non la langue. On lui enseignera à la manier sans la connaître. Est-ce suffisant? Cette méthode, du reste, ajoute peu de choses aux systèmes analogues déjà connus (description d'objets perçus ou d'images, récit de faits, de promenades etc). Pour le développement de la langue elle-même, il faut bien, coûte que coûte, faire appel à la réceptivité de l'enfant.

Dans le domaine de la géographie, l'enseignement intuitif élargit moins qu'on ne le croit souvent les expériences naturelles d'un enfant d'intelligence moyenne. Les travaux manuels à leur tour n'augmentent guère les notions acquises par l'enseignement intuitif. Pour l'histoire le cas est plus clair encore.

On le voit, vouloir substituer entièrement le principe du travail manuel à celui de la réceptivité, c'est tomber dans l'exagération. Bien des notions nécessaires à la vie, qu'il s'agisse de faits ou d'abstractions, ne pourront, malgré tous nos soins, s'enseigner par des exercices pratiques. Pour celles-là le travail manuel entraînerait une perte de temps ou n'aboutirait à rien. Il faut alors en revenir à la communication directe par le maître, même au livre... à l'horrible livre[1] !

[1] Voir dans l'*Année Pédagogique*, I, p. 7-9, les lignes si précises et si pondérées de M. Boutroux sur le rôle qui doit être réservé à la théorie et au livre dans l'instruction.

Enfin, lors même que l'activité corporelle s'adapte à l'enseignement, son efficacité didactique est discontinue. C'est un moyen d'instruction lent et intermittent.

13. — Une objection, plus importante peut-être, se fonde sur la difficulté d'application de l'enseignement par le travail, sur les qualités exceptionnelles qu'il réclame de l'instituteur : d'abord, une certaine habileté personnelle en ces travaux ; se montrer inférieur dans la tâche que l'on enseigne, c'est perdre une part de son influence ; ensuite, une compréhension spéciale des goûts et des intérêts de chaque élève, qualité précieuse mais qui exige une faculté d'analyse psychologique peu courante ; enfin, un art et un tact exceptionnels pour maintenir l'enfant dans l'attitude voulue, dans une activité constamment réfléchie et intelligente. Si cette condition fait défaut, le travail devient routine, mécanisme ; il perd toute son efficacité dans les domaines intellectuel et moral. Un travail manuel manqué, machinal, est plus stérile peut-être que le plus mauvais des enseignements intellectuels.

Enfin, on ne peut réfléchir aux tendances qui ont inspiré cette réforme sans songer à toutes ses conséquences. Que deviendrait une humanité soumise uniformément à ce régime d'éducation ? Admettons que tous les bienfaits espérés en soient acquis ; on formera des générations d'hommes d'action, prêts à entreprendre et à mener à bien, forts contre l'obstacle, aptes à réussir. Est-ce là le dernier mot de l'éducation ? tout l'idéal de la vie ? La société n'est pas seulement composée d'hommes d'action : elle doit beaucoup aux hommes de pensée, autant, plus peut-être qu'aux autres. Si tous devaient être coulés dans le moule unique de l'action, le niveau moyen de l'humanité, quoi qu'on en veuille, ne tarderait pas à s'en ressentir. Après avoir si longtemps négligé tous les aspects pratiques de l'idéal pédagogique, devons-nous verser aujourd'hui dans l'excès opposé ? La vérité, comme toujours, demeure entre les extrêmes.

Conclusion.

14. — Le principe même de l'activité de l'élève dans l'instruction est beaucoup plus ancien que l'emploi du travail manuel. Tout éducateur un peu intelligent l'a appliqué, depuis Socrate jusqu'à l'instituteur contemporain qui « fait trouver » à son élève la marche d'une opération, la solution d'une question. Il est aussi utile pour l'instruction que l'activité manuelle pour l'action. Les « écoles du travail » allemandes aspirent à juste raison, à appliquer le principe d'activité sous ces deux formes. Dans cette étude, sur l'éducation de la volonté, nous n'avons envisagé que la seconde, en raison des horizons nouveaux, très intéressants, qu'elle découvre pour la formation psychologique de l'enfant.

Le mouvement qui se dessine en ce moment en faveur de l'éducation par les travaux manuels contribuera sûrement à renouveler les méthodes. Tout d'abord, il fixera de plus en plus l'attention des éducateurs sur l'utilité de l'activité individuelle dans tout enseignement. Ensuite, si l'éducation par les travaux manuels n'a pas encore revêtu sa forme définitive, si elle n'a pas trouvé l'unité et la continuité qui caractérisent une méthode accomplie, il n'est pas douteux qu'on arrive à en analyser les éléments, à déterminer dans quelles relations ils se trouvent avec chacun des instincts naturels de l'enfant, avec ses forces, ses besoins d'expression ou d'activité, son degré de développement. Alors on parviendra à en déduire une pédagogie systématique. Alors, aussi, une combinaison logique de l'enseignement direct et de l'enseignement par l'action permettra de les compléter l'un par l'autre. L'activité corporelle, parallèle à celle de l'esprit, constituera un des fondements de l'éducation morale, de la formation du caractère, du développement du processus volontaire, en un

mot, de ce que l'on a poursuivi de tout temps sous le nom jusqu'alors chimérique d'éducation de la volonté.

Ces résultats, l'école semble en voie sinon de les atteindre au moins de s'en approcher; et c'est bien là, comme nous l'annoncions en tête de ces lignes, un des progrès les plus féconds qui auront jamais été réalisés par l'éducation.

L. Cellérier.

L'ENSEIGNEMENT ET EN PARTICULIER L'ENSEIGNEMENT MORAL EN FRANCE COMME SERVICE D'ÉTAT[1]

L'enseignement en France est un service public. Pourquoi en est-il ainsi et qu'en résulte-t-il ? quelle est la raison d'être de ce fait et quelles en sont les conséquences ?

A première vue, il n'y a pas de nécessité, il n'y a pas même de raison valable pour que l'enseignement en général, sous toutes ses formes et à tous ses degrés, soit un service public ; nous observons cependant qu'il tend de plus en plus à le devenir et qu'en fait, quand il n'est pas donné directement, il est toujours au moins surveillé et contrôlé par l'Etat.

Il est vrai qu'en bien des cas, l'Etat ne fait qu'assumer une tâche qui doit être remplie et sans lui ne saurait l'être. Quand les familles, faute de ressources, ou par négligence et mauvais vouloir, manquent à instruire leurs enfants, l'Etat est forcé de se substituer à elles ; il ouvre des écoles publiques par la même raison qu'il fonde des hôpitaux ; il recueille et élève les enfants intellectuellement et moralement abandonnés, comme il donne des soins aux malades sans secours. De même, quand les patrons ne forment plus d'apprentis ou n'en forment plus

[1] Voir André Marceron, *La Morale par l'Etat — Neutralité et Monopole de l'Enseignement — La Lutte scolaire en France au XIX*e *siècle.* Librairie Alcan.

assez, l'Etat organise et est tenu d'organiser l'enseignement professionnel. On comprend bien encore que l'Etat subventionne l'enseignement supérieur, entretienne au Collège de France des chaires d'hébreu, de celtique et de chinois, parce qu'un tel enseignement, dont le public ne sent pas l'importance et la valeur, a besoin d'être encouragé et soutenu. A fortiori, on comprend qu'il assure au peuple le bénéfice d'une instruction élémentaire, qu'il fonde des écoles où il en manque et qu'il vienne en aide à celles qui existent, quand elles ne pourraient vivre par leurs propres ressources. Son ingérence en matière d'enseignement est donc souvent justifiée, ou mieux rendue nécessaire par le défaut d'initiative privée.

Mais là où l'enseignement privé existe, il semble que l'Etat n'aurait qu'à le laisser vivre. Il y trouverait économie et profit. Pourquoi éprouve-t-il le besoin de faire concurrence à cet enseignement ? Pourquoi s'en montre-t-il jaloux ? Pourquoi le tient-il en tutelle, le surveille-t-il et, en certains cas, va-t-il jusqu'à l'interdire et à le remplacer ? L'enseignement ne devrait-il pas être libre et, pour son développement et ses progrès, ne vaudrait-il pas mieux qu'il le fût ? Ne suffit-il pas à l'Etat que l'enseignement soit donné ? Faut-il encore qu'il ne puisse l'être que sous son contrôle et sa garantie ?

On admettrait difficilement ou plutôt on se révolterait à l'idée que l'Etat ne laissât pas aux maîtres de l'enseignement supérieur, que pourtant il rétribue et désigne, une liberté entière, et se fît juge de leurs doctrines. Comprend-on mieux qu'il réglemente les autres ordres d'enseignement, qu'il en fixe la doctrine, en décrète les méthodes ? Voit-on la nécessité qu'il y ait une grammaire d'Etat, que l'Etat ait sa terminologie grammaticale, fixe le nombre et le nom des conjugaisons de verbes, arrête la définition des parties du discours, qu'il institue une méthode pour l'enseignement des langues, une méthode spéciale pour l'enseignement des langues vivantes, une autre pour celui des langues mortes ? En fait, nous avons un système légal d'instruction, particulièrement d'instruction primaire, en France, comme nous avons un système légal des poids et mesures. On en cherche vainement l'avantage ; on serait plutôt tenté de voir là un abus.

Mais il faut distinguer un enseignement *neutre* par définition, purement scientifique ou intellectuel, comme celui de la grammaire, des langues, de l'arithmétique, etc., et un enseignement qui touche à l'éducation, qui a un caractère moral, comme celui de la morale proprement dite ou de l'histoire. C'est ce dernier enseignement que vise seul ou que semblerait devoir seul viser le contrôle de l'Etat, justement parce qu'il n'est point objectif, impersonnel ou neutre, parce qu'il ne va point sans arrière-pensée, religieuse ou philosophique. Ecartons l'idée d'un enseignement tendancieux, donné dans un esprit hostile à l'Etat, contraire à ses lois, et supposons, d'autre part, un Etat, je ne dis pas athée, parce que l'expression prête à l'équivoque, mais neutre, ou plutôt libéral, qui n'a pas et s'interdit d'avoir des opinions en matière de dogmes philosophiques ou religieux, qui ne vise qu'à établir le respect mutuel de croyances, et à fixer un *modus vivendi* entre des philosophies et des religions rivales et ennemies. Cet Etat, qui par hypothèse n'aurait pas à défendre son existence et ses lois contre des théories subversives, ne laisserait pas d'avoir à défendre les adeptes de telle confession contre ceux de telle autre, les croyants contre les incroyants, et inversement. Il serait tenu par suite, s'il voulait attaquer le mal à sa racine, de surveiller l'éducation religieuse, morale et civique, et peut-être, si les mœurs publiques l'y obligeaient, devrait-il ne compter que sur lui-même pour donner l'éducation selon ses principes, dans un esprit de justice et de neutralité vraie, c'est-à-dire en imposant le respect mutuel aux croyances diverses.

Voilà comment pourrait se concevoir l'intervention de l'Etat en matière d'enseignement, ou plutôt d'éducation. Cette intervention serait nécessaire dans un pays divisé de croyances et de cultes. Elle ne constituerait pas une atteinte à la neutralité de l'Etat en matière d'enseignement, alors même qu'elle aboutirait au monopole de l'enseignement par l'Etat, puisqu'elle ne viserait qu'à établir une neutralité réelle, puisque l'Etat ne ferait que substituer aux écoles confessionnelles, où la religion déclare la guerre aux dissidents et aux incroyants, ses écoles neutres, où la religion, quand elle n'est pas omise, passée

sous silence, est ramenée au droit commun. L'intervention de l'Etat en matière d'enseignement, qu'elle se produise sous la forme de contrôle ou de monopole, au lieu d'être la confiscation de l'enseignement par l'Etat dans un esprit dogmatique, aurait donc pour but la défense de la liberté de pensée et de conscience contre la tyrannie des dogmes philosophiques ou religieux et serait justifiée à ce titre. Ainsi c'est parce qu'il est neutre, étant donné par l'Etat, que l'enseignement peut être un monopole d'Etat, et c'est précisément pour qu'il soit neutre qu'il faut, dira-t-on, que l'enseignement devienne en certains cas un monopole d'Etat.

Tels sont du moins les principes invoqués. Mais les faits répondent-ils aux intentions ? L'enseignement d'Etat est-il vraiment neutre ; bien plus, peut-il l'être et doit-il l'être ? Tout d'abord à quelles conditions l'est-il ? Serait-ce à celle de se réduire à ce que j'ai appelé l'enseignement *neutre* par définition, à l'enseignement scientifique, qui a pour objet des vérités démontrées et n'est que l'exposé des preuves. De bons esprits vont jusque-là. « La règle de l'enseignement devrait être de ne jamais enseigner des opinions » (Bourgin)[1]. La formule est séduisante, mais elle n'est qu'une formule. Jamais elle ne sera appliquée, parce qu'elle ne peut pas l'être. D'ailleurs elle reviendrait à la négation de l'enseignement éducatif ou moral, le seul au sujet duquel la question de la neutralité se pose.

M. Lanson a fortement combattu cette « solution simpliste », la thèse de ceux qui disent : « Enseignons le savoir incontesté, incontestable. Le reste ne nous regarde pas. Tout ce qui est matière à controverse n'est pas du ressort de l'école publique ; son enseignement doit se renfermer dans le domaine des faits positifs et des vérités acquises ». Que devient alors l'éducation ? Dira-t-on qu'elle se fait par l'instruction seule ? « Le savoir a sans doute une valeur éducative, mais à condition qu'on l'emploie à l'éducation. Et dès qu'on veut faire servir le savoir à quelque chose, — bien entendu à quelque chose de moral ou de social, — on met le pied sur le terrain du sentiment et des vérités contestées ». Comment séparer d'ailleurs

[1] *Neutralité et Monopole de l'Enseignement*, p. 58.

« le savoir incontesté des jugements contestés » en histoire, surtout moderne, quand on parle par exemple « de la Réforme ou de la Révolution » ? Enfin la neutralité ne saurait être entendue comme « une abstention de l'éducateur. Faire le silence sur toutes les questions controversées, c'est simple ; mais c'est impossible, et si c'était possible, ce serait mortel. Il n'y a pas d'abstention qui soit éducatrice »[1].

Quelle sera donc la neutralité de l'enseignement d'Etat, cette neutralité que nous regardions, non pas seulement comme la condition, mais comme la raison d'être de l'enseignement d'Etat ? Quelle forme pourra-t-elle prendre ? Celle du désintéressement. L'Etat ne devra pas encourir le reproche qu'on a adressé à l'Eglise, celui d'élever l'enfant pour elle, dans son esprit et selon ses vues, au lieu de le préparer à sa vie individuelle et sociale. Il ne devra pas non plus l'élever dans un esprit exclusivement politique, se proposant de former le citoyen, et non l'homme. Mais alors il devra donner l'éducation morale, avec toutes les difficultés inhérentes à une telle éducation, aggravées encore de ce fait qu'elle sera donnée par lui et en son nom, revêtant ainsi un caractère d'autorité qu'elle ne doit point avoir. L'Etat en effet n'est pas, par définition, comme l'Eglise, un pouvoir spirituel ; il a pour recours suprême, pour moyen habituel d'action, la force, ce qui s'accorde mal avec l'action éducative, laquelle est toute de persuasion et ne s'exerce que sur les âmes.

L'Etat, se donnant charge d'âmes, devra se mettre en quête d'une doctrine morale. En principe, il se défend d'en avoir une et, s'il en a une, il répugne à la formuler, à l'imposer. Il n'évite pas pourtant de prendre parti sur des questions qu'il déclare n'être point de son ressort. Il est sans doute avantageux pour lui de se réclamer de la neutralité absolue et il n'y manque point. Mais il sort déjà de la neutralité par cela seul qu'il fixe la neutralité à garder, qu'il s'établit juge des doctrines en lutte et son libéralisme ne va jamais qu'à professer un dogmatisme minimum, qu'à arrêter le *credo* le plus réduit et à tolérer la liberté la plus grande.

[1] *Neutralité et Monopole de l'Enseignement*, p. 154.

L'Etat enseignant aura-t-il une doctrine d'ensemble, un système, par exemple le déisme, comme au temps de Jules Ferry ou se contentera-t-il d'avoir des vues de détail, des points de dogme, comme le patriotisme, le respect de la propriété, etc., sur lesquels il semble que toutes ou presque toutes les doctrines s'accordent? Il semble difficile qu'il fasse choix d'une doctrine, car ce serait l'arbitraire, mais, d'autre part, que pourrait être une morale faite de préceptes isolés, ne se rattachant à aucun principe, ne rentrant dans aucun système?

Envisageons la première hypothèse, celle d'un enseignement doctrinal ou fondé sur des principes. L'Etat prendra-t-il le parti d'admettre tous les systèmes ou du moins de n'en exclure aucun et pratiquera-t-il à l'égard des philosophies la tolérance qu'il demande aux religions d'observer entre elles?

C'est ce qu'on a regardé longtemps, je ne dis pas comme possible, mais comme nécessaire, mais ce qui paraît aujourd'hui inadmissible et dangereux. L'auteur d'un livre intitulé: *la Morale par l'Etat*, M. André Marceron, pose cette alternative: un conformisme moral, imposé par l'Etat ou une anarchie des croyances morales. La liberté absolue de penser, en morale, comme en religion, qu'il juge sans doute déjà difficile à admettre en soi, lui paraît tout à fait hors de mise, intolérable dans l'éducation.

L'Etat laisser à ses «*fonctionnaires éducateurs* la liberté de choisir» leur doctrine! Peut-on y penser sans frémir?

« La multiplicité des métaphysiques entraînerait une multiplicité des systèmes moraux, et *dès lors, que deviendrait l'unité nationale !* Comment! Avec le prestige que donne la fonction pédagogique, déléguée par l'Etat (!), l'un enseignerait le vol et l'autre la probité, l'un, la communauté des biens et l'autre, le respect de la propriété, celui-ci, l'énergie audacieuse et qui fait fi des plaintes des faibles, celui-là, la résignation et la pitié, le nietzschéen, la morale du surhomme, le tolstoïsant, la morale des esclaves! »

Rassurons-nous! Cela ne s'est jamais vu et ne se verra jamais. L'Etat frapperait (M. Marceron le déclare et nous l'en croyons) le professeur imprudent qui, « dans toute l'ardeur de

sa jeunesse et de sa naïveté » s'aviserait par exemple de prêcher le suicide, en bon schopenhauérien ! Mais alors, si l'on ne peut pas être extravagant ou fanatique, que devient la liberté ! Après avoir proclamé le droit de tout dire, l'Etat réprimerait les écarts de parole ! « Pourquoi ce manque de franchise ?... Pourquoi dire qu'on laisse le choix de la route et et exiger qu'on suive tel chemin ? *Pourquoi ne pas dire tout haut le chemin qu'il faut suivre,* le *point d'où il faut partir,* et *celui où il faut arriver ?* » Le professeur lui-même ne voudrait pas d'une liberté dangereuse ; il est dans l'état d'esprit du mari dans la fable du *Cuvier ;* il préfère être fixé et voudrait qu'on lui établît son « rôlet » ; il n'a pas le goût du martyre, il demande à « être couvert ». « Tout compte fait, dit M. Marceron, si l'on était obligé de choisir, il vaudrait mieux un dogme d'Etat qui s'affiche qu'un système gouvernemental qui se cache »[1].

Et pourtant M. Marceron ne veut pas d'un dogmatisme officiel, et sa raison de n'en pas vouloir est que ce dogmatisme ne pourrait pas plus s'établir que la liberté absolue. La preuve en est faite :

« Le spiritualisme officiel qui a si longtemps régné, a toujours trouvé des révoltés ou des adversaires parmi les fonctionnaires du corps de l'instruction publique. D'où une attitude hypocrite de la part de ces derniers, s'ils voulaient conserver leur situation, ou des luttes pénibles dans lesquelles la victime seule était sympathique, puisqu'elle succombait armée du droit de la liberté de conscience qu'on lui avait reconnue quand elle n'était pas encore ennemie. — C'est qu'une affirmation administrative apparaît toujours comme une affirmation d'autorité... Mais pour des esprits libres une telle affirmation n'a pas de valeur ».

Ainsi donc deux régimes seraient condamnés par l'impossibilité où ils sont de s'établir et de durer : le régime de la doctrine officielle ou dogmatisme d'Etat et celui de la liberté absolue dans le choix des doctrines. Mais on nous fait entrevoir une autre solution. On dit : l'Etat, ne pouvant se rattacher à aucune doctrine philosophique, laquelle serait ou une religion déguisée, atténuée, comme le déisme cousinien, ou une

[1] A. Marceron, *La Morale par l'Etat,* p. 31, Paris, F. Alcan, 1912.

hypothèse individuelle, comme le système de Kant ou de Bergson, enseignera une « morale indépendante », n'impliquant aucune métaphysique, non point pourtant sans fondement, mais à base purement scientifique. Quelle sera cette morale ? Depuis longtemps on nous l'annonce, mais nous l'attendons toujours. Celle qu'on présente comme telle revêt plusieurs formes : l'empirisme eudémoniste, le solidarisme ou sociologisme, etc. Chacune d'elles implique un postulat métaphysique ; si elles renferment des données positives, elles ne laissent pas pourtant d'être des systèmes philosophiques. En fût-il autrement, ces morales nouvelles fussent-elles aussi scientifiques qu'elles prétendent l'être, par cela seul qu'elles sont divergentes et que l'Etat n'a pas la compétence scientifique pour décider quelle est la vraie, nous voilà encore acculés à la neutralité, c'est-à-dire au régime libéral, qui reconnaît à toute conscience individuelle le droit de chercher sa voie, par suite à tout professeur, celui d'édifier et de proposer son système.

Mais c'est précisément ce qu'on voudrait éviter. On voudrait un enseignement reconnu valable par et pour tous les esprits et pouvant, sans abus d'autorité, être imposé à tous, un enseignement qui mettrait toutes les consciences en repos, qui représenterait la sécurité à la fois pour les professeurs et pour les familles, qui n'attirerait point d'affaires, ce qui, pour un gouvernement, est l'idéal. M. Marceron s'est avisé qu'un tel enseignement ne peut être que l'enseignement de la loi ou de la morale conforme à la loi. La loi est le véritable impératif catégorique ; devant elle la conscience individuelle s'incline ; elle comprend qu'elle n'a point à la discuter et à la juger, mais qu'elle doit l'observer par cela seul qu'elle est et tant qu'elle est la loi. Tous les citoyens communiant dans le respect de la loi, l'unité morale, le conformisme social se trouverait réalisé, ce qui est le but de l'éducation.

Cette théorie ne satisfera, je crois, que les esprits simplistes. Faut-il que l'enseignement moral soit devenu à charge pour que, sous couleur de l'améliorer, un professeur consciencieux ne songe plus qu'à s'en défaire ? Car c'est à quoi tend la proposition de M. Marceron. L'enseignement de la loi, de

quelque façon qu'on l'entende, et alors qu'on l'entendrait de la façon la plus large, comme l'interprétation, le commentaire et non pas seulement l'exposé de la loi, ne serait pas seulement un enseignement moral incomplet, il serait encore et surtout un enseignement sans caractère moral. Qu'est-ce en effet que la loi ? et quelle est son autorité pour fonder la morale ? Oublie-t-on qu'elle sort de la conscience ou qu'elle en devrait sortir et que c'est de là que lui vient sa valeur, le respect dont elle est l'objet ? Car la légalité pure, la loi de l'Etat, qui n'est pas en même temps la loi de la conscience, est de ces choses devant lesquelles, selon le mot de Fontenelle, que Kant cite et prend à son compte, peuvent bien se courber les échines, mais ne s'inclinent pas les esprits.

Ce qui égare M. Marceron, c'est l'idéal conformiste qu'il rêve de trouver dans l'enseignement d'Etat ou qu'il assigne pour but à atteindre par l'enseignement d'Etat. M. Basch nous paraît mieux inspiré, qui repousse ce « rêve d'une France *une*, sentant, pensant et agissant à l'unisson,... rêve au fond emprunté à cette Eglise catholique dont les partisans du monopole (d'Etat) se proposent précisément de combattre le dogmatisme autoritaire. » Allons-nous substituer au dogme d'Eglise un dogme d'Etat ? « Non, dit-il, nous ne voulons pas d'une unité imposée aux consciences, d'un Etat dépositaire d'une vérité intangible dont les maîtres seraient les prêtres. » Nous ne voulons pas d'une paix sociale, obtenue par l'écrasement des adversaires ou l'étouffement d'une pensée hostile. « Bien plus, nous ne voulons pas de la paix, même honorable. » Nous voulons la guerre, la guerre féconde « mère de toutes choses », « la guerre, non pas barbare et sanglante, mais la guerre des idées, la bataille des philosophies, la mêlée des credos. Pour nous, l'harmonie jaillit de la diversité et la vérité du choc des opinions contraires. Nous ne nous croyons pas en possession d'une vérité une et infaillible que l'Etat incarnerait. Nous ne croyons, dans l'ordre social et moral, qu'à des vérités éphémères, faillibles, adaptées à un état politique, social et économique donné et périmées avec lui. Et c'est pour cela que, *malgré tous les dangers qu'elle offre*, nous optons, dans le

domaine de l'enseignement comme dans tous les autres domaines, pour la liberté[1]. »

Mais si nous repoussons l'idée d'un enseignement moral officiel, imposé aux maîtres, qui l'imposeraient ensuite aux élèves, si nous jugeons cette idée choquante à tous les points de vue et contradictoire en soi, car tout enseignement, mais, plus que tout autre, l'enseignement moral, est de nature spirituelle et libre et ne saurait revêtir la forme d'un mot d'ordre, d'une consigne, c'est-à-dire d'une contrainte ; si, d'autre part, nous regardons comme impraticable, dangereuse et abusive la liberté laissée au professeur d'enseigner tout ce qu'il veut, que devient l'enseignement moral, comment est-il possible, et où voulons-nous donc en venir ? Nous voulons pour tous la liberté entière, sans autres restrictions que celles qu'apporte le jeu des libertés, ou la limitation d'une liberté par une autre. Mais dans l'enseignement, la liberté du professeur n'est pas seule en question ; il y a aussi celle des familles, pour ne pas parler de celle de l'enfant. Et il ne faut pas dire : l'opinion des parents ne compte pas, n'est que préjugé ; celle du professeur est fondée, parce qu'elle est éclairée, compétente ; car cela peut être ordinairement, mais n'est pas toujours et nécessairement vrai ; et on peut bien envisager le cas d'un conservateur éclairé (il y en a), ayant à subir pour ses enfants au lycée l'enseignement d'un professeur anarchiste inintelligent et brutal (il y en a aussi), ou le cas précisément inverse. Or, si la liberté du professeur est respectable, celle du père de famille ne l'est pas moins. Je voudrais qu'on pût les concilier. Y a-t-il donc un moyen ? Oui, en dehors même de celui qui consiste à neutraliser l'enseignement, c'est-à-dire à le rendre inoffensif, à force de le rendre insignifiant et terne, de le réduire aux lieux communs, aux banalités courantes, aux niaiseries édifiantes. Il faudrait d'abord pour cela qu'il fût bien entendu que tout enseignement est personnel, et qu'il fût donné et accepté comme tel ; j'entends par là que le professeur ne devrait pas se considérer ni être considéré comme remplissant une mission d'Etat. Le rôle de l'Etat dans l'enseignement s'arrête au

[1] *Neutralité et monopole de l'enseignement*, p. 137.

choix des professeurs et se borne à vérifier leur compétence. Cette compétence établie, il faut faire crédit au professeur, le laisser juge de sa méthode et de sa doctrine, lui laisser aussi par là même la responsabilité propre de son enseignement, qu'on jugera seulement à ses résultats, comme l'arbre à ses fruits. Est-ce que l'Etat, qui garantit aussi la compétence médicale, intervient pour guider le médecin dans l'établissement de son diagnostic ou la rédaction de ses ordonnances ? C'est une condition fâcheuse pour l'enseignement, surtout moral, que de paraître relever de l'Etat ou de pouvoir être soupçonné d'être officiellement inspiré ; son autorité, son prestige n'en peut être qu'affaibli, car le principe de toute dignité est dans l'indépendance.

Redoute-t-on les dangers d'un enseignement indépendant, je veux dire d'un enseignement dont le maître ne se sent responsable que vis-à-vis de lui-même et de sa conscience ? Mais je soutiens que cet enseignement est celui qui présente les plus hautes garanties. On ne fait jamais vainement appel à la conscience. Le maître, qui n'a que sa raison pour guide, sentira sa responsabilité propre autrement engagée dans son enseignement que celui qui s'abrite derrière l'autorité officielle qu'il représente ; il sera donc naturellement réservé et prudent ; il le sera aussi et surtout parce qu'usant de sa raison, il aura le sentiment du respect dû à la raison d'autrui, particulièrement à la raison de l'enfant, si facile à séduire, à éblouir, dont la faiblesse a droit à des ménagements et à des égards particuliers ; il aura trop le souci de son indépendance pour porter atteinte à l'indépendance d'autrui ; il exposera sa doctrine en lui laissant le caractère de conviction personnelle, et se refusant à en faire l'objet d'une propagande malsaine. Un tel enseignement, par cela seul qu'il est exempt de l'esprit d'autorité, quels que soient les principes qu'il pose et les conclusions où il arrive, s'impose au respect par sa sincérité, sa gravité et son sérieux, et n'a rien dont personne puisse s'offenser. Ses erreurs mêmes ne peuvent lui être reprochées comme des fautes, puisqu'il ne se donne point comme infaillible, puisqu'il ne prétend pas posséder, mais seulement chercher la vérité.

Nous ne concevons pas qu'un enseignement moral soit possible, ou du moins légitime, en dehors de ces conditions, que le mot neutralité résume : « la vérité mise au concours » (Pierre Leroux), le droit reconnu à toutes les opinions de se produire, la liberté pour le maître de choisir sa doctrine et de la professer dans la forme et sous les réserves indiquées, lesquelles sont de droit commun : avec les ménagements dus à la conscience de l'enfant qu'il s'agit d'éclairer, non d'entraîner et de séduire, et aux préjugés mêmes, qu'il s'agit de combattre par des arguments, et non par l'injure. Que l'enseignement moral ainsi entendu manque d'unité ou ne puisse servir à réaliser l'unité morale, il est possible, mais nous en prenons notre parti. La seule unité qui compte, dans l'ordre moral, n'est-elle pas celle qui résulte de l'accord spontané des consciences individuelles ? Et tout autre conformisme vaut-il qu'on le recherche, est-il même tolérable ? L'enseignement moral peut donc être donné sous les auspices ou sous la protection de l'Etat, mais ne saurait être un enseignement d'Etat ; vouloir qu'il le devienne, le rendre légal dans sa matière et dans sa forme, ce serait le détruire, le ruiner dans son principe et dans son autorité ; ce serait prendre le parti de la politique contre la philosophie, et, si on est logique, approuver la condamnation de Socrate par le gouvernement d'Athènes.

Mais peut-être n'en est-il ainsi que parce que l'enseignement moral dont nous parlons est systématique, philosophique ou rationnel. Peut-être rien ne s'oppose-t-il à ce qu'un enseignement plus modeste, tout empirique, qui ne serait formé que d'idées ou vues de détail, de préceptes et de notions communes, soit donné au nom de l'Etat, dicté ou estampillé par lui. Peut-être « la bonne vieille morale de nos pères », si nous voulons nous y tenir, est-elle un article d'enseignement officiel. Laissant de côté la philosophie, assembleuse de nuages, faisons donc appel au sens commun, qui simplifie et arrange tout, parce qu'il admet les compromis et se contente des solutions moyennes. Tel est le point de vue de Jules Ferry qui a fondé l'enseignement moral en France.

Cet enseignement, selon lui, ne doit pas être, au moins à

l'école primaire, « une pérégrination philosophique sur les origines de l'espèce humaine, sur les destinées de l'humanité, sur les bases du devoir... (L'instituteur) enseignera quoi ? une théorie sur le fondement de la morale ? Jamais, messieurs, mais *la bonne vieille morale de nos pères,* la nôtre, la vôtre, et nous n'en avons qu'une ». Et Jules Ferry ne se lasse pas de revenir sur cette idée. Il répète, il explique sa formule. Il s'agit « d'enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques, sans se laisser glisser sur la pente des divagations plus ou moins philosophiques. Ce n'est pas le *principe* de la chose qu'ils (les instituteurs) enseignent, c'est la *chose* même, c'est la *bonne, la vieille, l'antique morale humaine* ». Entendons-le bien : cette morale, qui a pour elle la tradition, l'épreuve des âges, et qu'on qualifie la bonne, c'est la morale sans métaphysique, « la *morale concrète,* par opposition à la *morale abstraite des philosophes,* morale tirée des incidents de chaque jour, de l'histoire de France, » etc. Et l'auteur conclut : « Les instituteurs sont très bons pour cette *œuvre concrète.* Mais si *vous les lancez dans les abstractions, je ne réponds pas d'eux,* et je me demande alors, avec quelques années de ce régime, où en serait et où en viendrait l'école publique ».

On ne manquera pas d'admirer le sens gouvernemental de Jules Ferry, qui a dénoncé et prédit en termes clairs un danger reconnu aujourd'hui trop réel. Mais est-il vrai que si l'on eût suivi ses instructions, le danger qu'il signale eût été conjuré ? Etait-il d'ailleurs possible de les suivre, et y avait-il avantage à le faire ?

Nous l'avons dit déjà, l'enseignement moral, tel que le conçoit Jules Ferry, paraîtrait découronné, insignifiant et plat. Des préceptes de conduite excellents, de bonnes recettes morales ne constituent pas un enseignement moral. Jules Ferry demande que l'enseignement de l'école se rattache à la grande tradition humaine. Encore faut-il que cette tradition nous apparaisse respectable et fondée, se justifie à nos yeux. Il ne suffit pas de la suivre ; il faut ou se rendre aux raisons qui l'ont fait primitivement adopter, ou en trouver d'autres, aussi bonnes ou meilleures, de la maintenir, quand ce ne serait que l'impossibilité de la remplacer. De toute façon, il faut remonter au « principe » ; on ne peut s'en tenir à la « chose ».

D'autre part, il n'est pas sans inconvénient de donner l'enseignement moral de façon incidente et diffuse, à l'occasion des faits de la vie de chaque jour ou des événements de l'histoire; non seulement on paraît ainsi le reléguer au second rang, on le présente comme accessoire, mais encore on le rend décousu, par là même sans valeur, sans prise sur les esprits, car il n'y a d'enseignement que systématique.

Mais surtout on n'évite pas par un enseignement morcelé et sans principes le danger qu'est censé offrir un enseignement suivi et doctrinal. Si on échappe aux controverses philosophiques, on s'engage en d'autres difficultés aussi graves et on court d'autres dangers. Les faits de la vie courante sont d'une interprétation malaisée : il y faut beaucoup de discernement, de finesse, de modération et de tact. La leçon directe est déplaisante : certaines pudeurs veulent être ménagées. En critiquant les mœurs, on devra ménager les personnes. Un enseignement moral concret, portant sur des faits précis, paraîtra offensant ; on y verra des allusions blessantes, au moins indirectes. Une leçon sur le suicide, sur l'alcoolisme, sur n'importe quel sujet, pourra être ainsi, par le fait des circonstances, d'une dureté inhumaine : M. Marceron en cite un saisissant exemple. Veut-on, pour éviter de faire involontairement le procès des familles, renfermer l'enseignement moral dans le cercle étroit de la vie scolaire ? on tombera alors dans la niaiserie. Se détourne-t-on des mœurs présentes et se réfugie-t-on dans l'histoire ? on risquera de transporter dans le passé les préoccupations et les passions du présent, ce qui revient à fausser l'histoire sans profit pour la morale. Et je n'ai rien dit des dissentiments réels et profonds qui existent entre les hommes d'aujourd'hui sur les questions morales particulières, celles de la propriété, de la famille, de la patrie. Quoi qu'en dise Jules Ferry, ce ne sont pas seulement les principes qui nous divisent, ce sont aussi, ce sont surtout leurs applications. Quand vous aurez fait le silence sur les doctrines philosophiques, et croirez ainsi, sinon avoir établi l'ordre, du moins avoir évité de le troubler, vous entendrez aussitôt éclater de toutes parts la rumeur confuse et discordante des opinions du jour sur les thèmes à la mode : l'antialcoolisme, le

pacifisme, le solidarisme et ses formes diverses, la mutualité, etc. Un enseignement ainsi conçu, instable dans son objet et dans son esprit, dont la mode établirait le programme et dicterait les jugements, serait un enseignement moral amoindri, la politique ou le journal introduit à l'école ; il viserait à éclairer et à guider les consciences, mais serait sans autorité, par cela seul qu'il serait sans principes et tournerait au vent du jour. Fût-il même toujours probe et élevé, il lui manquerait de situer ou de hiérarchiser les idées ; il ne donnerait pas le sentiment de l'importance relative des questions, et c'est là une lacune grave.

L'enseignement moral à la Jules Ferry, c'est en somme la morale réduite à la casuistique. Conçoit-on dès lors une telle morale devenant doctrine d'Etat ? Conçoit-on une solution officielle des cas de conscience ? Il n'y a et il ne peut y avoir sur de tels cas que des opinions individuelles, toujours contestables. A mesure qu'on entre dans le particulier et le concret, la complexité croît, la doctrine devient plus incertaine, et le rôle de la conscience individuelle plus grand. C'est cette conscience qu'il s'agit d'éveiller chez l'enfant, en l'appelant à réagir contre la doctrine enseignée, en l'en faisant juge, en l'invitant à l'éprouver d'abord en lui-même.

Ainsi donc l'enseignement moral, même concret, — que dis-je ? surtout concret, — ne saurait être un dogme officiel, propagé au nom de l'Etat par des fonctionnaires publics. Il ne peut être confié qu'à des individus relevant de leur conscience personnelle, parlant en leur nom, sous leur responsabilité propre, n'engageant qu'eux-mêmes, se soumettant d'ailleurs au jugement de leurs auditeurs, en appelant à leur conscience, la voulant pour juge. S'il y a choc d'opinions, entre le maître d'une part, et les élèves et les parents de l'autre, c'est de la part du maître, soit maladresse, soit abus d'autorité, de la part des parents, soit préjugé, prévention personnelle, ou inintelligence ; de tels différends sont peut-être inévitables ; en tout cas, il ne peuvent être tranchés à priori, mais seulement après examen particulier de la cause. On pourra chercher des systèmes qui prévoient tout, arrangent tout, sauvegardent toutes les libertés sans porter atteinte aux autorités légitimes, on n'en trouvera point : les abus se glissent à travers tous les

règlements et toutes les lois et il faut toujours en venir à ce qu'on veut éviter, c'est-à-dire à examiner et à juger des cas individuels. Il faut en prendre son parti : l'enseignement moral a ses risques. Mais vouloir le rendre sûr et de tout repos, tel qu'il puisse être imposé à tous, le déclarer incontesté et incontestable, l'officialiser, l'uniformiser, l'ériger en dogme, c'est le détruire. C'est déjà trop qu'il soit ou paraisse être donné au nom de l'Etat ; il faut qu'on le sente libre pour qu'on le respecte ; ses incertitudes, sa faiblesse même comme doctrine sont compensées et au delà par la marque de sincérité qu'elles lui donnent. L'enseignement moral ne peut être qu'une conscience individuelle, s'adressant à d'autres consciences. C'est en ce sens qu'il est neutre, c'est-à-dire affranchi de toute autorité, de celle de l'Etat comme de celle de l'Eglise. Et le rôle de l'Etat doit être de permettre à cet enseignement de vivre, d'en fournir les moyens et d'en réaliser les conditions.

Nous examinerons encore une autre question, qui peut paraître accessoire : celle de la forme de l'enseignement moral. Mais elle est intimement liée à celle du fond, ou plutôt elle est la même sous un autre aspect.

Il a semblé que cet enseignement ne devait ressembler à aucun autre. F. Pécaut voulait qu'on lui gardât un caractère religieux, qu'on commençât la leçon de morale par un chant, qu'on y apportât une gravité particulière, qu'on y procédât comme à un rite. M. Marceron s'élève contre cette conception d'une morale non laïcisée. « Point n'est besoin, dit-il, de créer par le chant grave cet état de demi-hypnose qui prépare à écouter l'exhortation de l'orateur, à suivre ses conseils[1]. »

Ne rappelons pas, en effet, même de loin, ces « exercices » de Loyola, si faussement nommés « spirituels », qui sont en réalité des pratiques de suggestion très matérielles et très grossières. L'état moral n'est pas l'état religieux, lequel lui-même n'est pas et ne doit pas être « l'état second » des hystériques. Il ne doit pas être présenté comme « un secours d'en haut, une grâce, une inspiration » divine. D'ailleurs, il faut être logique : on ne peut rejeter le fond de l'enseignement religieux

[1] *Ouv. cité*, p. 182.

et en retenir la forme. « Une école sans Dieu doit être une école sans prêtre ou sans pasteur, véritables ou déguisés » (Marceron).

Mais, dira-t-on, vous méconnaissez le caractère propre de l'enseignement moral, qui est de s'adresser au cœur autant et plus qu'à l'intelligence, qui a « pour but, non de faire savoir, mais de faire vouloir » et « d'incliner la volonté libre vers le bien. » Le programme de l'Ecole primaire dit en propres termes : « La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative des convictions. » S'agirait-il donc plus de frapper fort que de frapper juste ? L'enseignement moral serait-il donc plus oratoire que rationnel ? La chaire, dite de morale, serait-elle en réalité une chaire d'éloquence ? Lisons encore le programme officiel ; « *Dans cet ordre d'enseignement,* ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, *fait bien pis que perdre sa peine, il est en faute.* » Voilà certes un programme précis qui dicte les sentiments à avoir et l'attitude à prendre. Songeons qu'il s'adresse à tous les instituteurs de France et exige de chacun d'eux qu'il se montre éloquent et ému. C'est peut-être compter beaucoup sur les qualités naturelles de la race. Deux choses, dit à peu près Caton, distinguent les Gaulois : l'amour du panache et le bagout oratoire *(bellum gerere et argute loqui).* On mettra ce bagout au service de l'idéal et ainsi sera fondé l'enseignement moral en France. « Un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, disent encore les instructions officielles, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. »

Sans doute ! Mais est-ce que par hasard un enseignement qui va à l'aventure, qui se perd en digressions, qui n'est point banal, oh non ! mais imprévu, pittoresque jusqu'au paradoxe, qui s'abandonne à son inspiration et à sa verve, qui abonde en paroles, en mouvements oratoires, aurait la vertu de faire aimer la morale et pratiquer les devoirs ? J'exagère à peine et juste ce qu'il faut pour éclairer la pensée du législateur et caractériser l'enseignement moral, tel qu'on nous l'a donné souvent et on nous le donne encore tous les jours.

A cette conception de l'enseignement moral *ad usum Delphini,* le Dauphin étant ici tous les enfants de France, répond une autre conception, non moins officielle, celle des aptitudes à donner cet enseignement. Quels sont les hommes les plus qualifiés pour parler de la justice et du devoir, au nom de l'Etat, et selon ses vues ? Ce sont sans doute les plus éloquents. Mais ceux-ci, qui les désignera ? Grand sujet de dispute ! On tranchera la difficulté en prenant les plus hauts en grade : proviseurs, directrices de lycées de filles, directeurs et directrices d'écoles normales, en les élevant à la dignité de moralistes ou de professeurs de morale, dignité à laquelle les appellent leurs fonctions mêmes d'éducateurs, et d'éducateurs en chef. On ne dit pas, mais on laisse clairement entendre que le titre officiel de ces dignitaires est de nature à relever l'enseignement moral, à lui conférer un éclat en quelque sorte extérieur, à moins, ce qui est encore possible, qu'on n'estime au contraire ou en même temps que l'enseignement moral, s'ajoutant aux fonctions de chefs d'établissement, ne relève la dignité de ces fonctions, ce qui constitue un cercle, non pas vicieux, mais plutôt vertueux, si on peut dire, un échange de bons offices entre l'administration et la morale. De telles vues s'accordent logiquement avec la conception d'un enseignement moral, élevé au-dessus de tous les autres, en raison de son action éducative, et distinct de tous les autres, en ce qu'il ne dépasse pas le niveau de la sagesse commune et n'est ni approfondi ni technique. Mais il faut croire que ces vues théoriques et raisonnées avaient contre elles ce sens commun, qu'on invoquait en leur faveur, car on a renoncé bientôt à les appliquer, et on est revenu doucement à l'antique usage de laisser le soin d'enseigner la morale à ceux qui en avaient fait leur étude spéciale.

Comme on a souhaité que l'enseignement moral eût des maîtres à part, on a souhaité aussi qu'il eût une forme à lui, qu'il consistât en simples entretiens, en exhortations données avec gravité et entendues avec recueillement et respect, sans rien qui rappelât le cours ou la leçon ; pas de devoirs écrits, pas de compositions; pas de classe à proprement dire ; car il n'est pas question de s'instruire, mais de s'édifier. Comme il faut pourtant à tout enseignement « un lest, une matière qui le fixe, »

sans quoi il « s'évapore, » on aurait « le cahier de notes, un cahier d'un format spécial, cartonné, voire relié, » avec des pages blanches pour consigner les lectures, citations, maximes, réflexions personnelles, et ce cahier dont on parle, « en termes magnifiques [1] » serait, on l'espère, l'objet d'un culte spécial, en même temps que la consécration d'un effort touchant.

Voilà encore un rêve dont on a dû revenir après expérience. On avait compté sans l'irrévérence ou la légèreté naturelle des auditeurs. On avait aussi dépassé le but. Trop de solennité nuit. Un enseignement qui s'entoure de tant de pompe, pour lequel on met en mouvement les grands chefs, Proviseurs, Directeurs, devient par là-même suspect, semble ne pouvoir se défendre tout seul, se soutenir par sa propre valeur. Pascal remarque que l'autorité des rois, qui repose sur une chose « essentielle, » la force, se passe fort bien de « grimaces. » Il n'en est pas de même de la justice des magistrats, de la science des médecins, lesquelles ont besoin, pour se maintenir, d'un prestige extérieur. Mais si leur justice était réelle, les magistrats n'auraient pas besoin de porter des robes d'hermine ni de se déguiser en chats fourrés; si leur science était vraie, les médecins n'auraient pas besoin de mules ni de bonnets carrés. Si donc la morale est fondée, il ne faut pas pour l'enseigner tant de façons. Il n'y a pas à la prendre pour thème oratoire ou lyrique. Ce serait donner aux irrévérencieux l'occasion de penser : ce qui ne vaut pas la peine d'être dit, on le chante, on le clame, on le déclame, et inversement. En mettant la morale à part de tout le reste, en l'enseignant autrement, on croit la relever; il se peut qu'au contraire on l'abaisse.

Pas plus qu'on ne peut lui assigner un objet défini, l'enfermer dans un dogme, on ne peut l'astreindre à une forme définie, à un rite. Il n'y a pas plus, il ne doit pas plus y avoir d'orthodoxie dans l'expression que dans l'idée. Il doit être permis à l'enseignement moral de revêtir toutes les formes; il n'est lié spécialement à aucune. On veut bien qu'il s'adresse au sentiment, qu'il soit réel, concret, qu'il se donne sous forme d'illustrations et d'exemples. Mais on demande qu'il puisse être aussi « notionnel » et abstrait; est-ce que la justice, par exemple, ne se laisse pas ramener à des formules précises et n'y a-t-il pas avantage à l'y

[1] André Marceron, *ouv. cité,* p. 123, note.

ramener? On ne défend pas à cet enseignement d'être éloquent; on se félicitera au contraire qu'il le soit; on espère même qu'il le sera le plus souvent, par la nature des choses, son objet étant fait pour entraîner les cœurs et soulever l'enthousiasme ; mais on demandera qu'il ne le soit pas par définition, uniquement, nécessairement et toujours, qu'il puisse aussi être familier, simple, terre à terre (comme il l'est chez Socrate), — dialectique, critique, — avec des élans ou envolées métaphysiques, — qu'il puisse être, en un mot, tout ce qu'il voudra, pourvu qu'il soit toujours personnel, sincère, qu'il ait un fond de vérité et de sérieux. On estime, en un mot, qu'il est aussi nuisible et aussi dangereux de prescrire les méthodes, d'arrêter les formes d'un enseignement que d'en fixer et décréter la doctrine.

Le plus grand malheur donc qui pût arriver à l'enseignement moral, c'était d'être réglementé, et ce malheur ne lui a pas été épargné en France, parce qu'il est devenu un service d'Etat. Non seulement il en est de l'enseignement en général comme de l'industrie et du commerce : plus il est protégé, moins il prospère ; plus il est libre, livré à lui-même, plus il se développe et se perfectionne ; mais encore l'enseignement moral en particulier, en perdant la liberté, perd son autorité morale, son action sur les âmes. Quand l'Etat, qui possède la puissance matérielle, exerce la fonction éducatrice, il réunit les pouvoirs temporel et spirituel, dont la séparation, selon Auguste Comte, a été un des grands faits de l'histoire, et ce cumul est à lui seul un abus. De plus, l'Etat apporte dans l'exercice de sa tâche d'éducateur ses habitudes et son esprit d'autorité; il compromet par là même cette tâche, il en altère et en fausse la nature. Alors qu'il la remplit bien, il paraît encore commettre la faute d'« octroyer » ce qu'il a simplement le devoir strict de reconnaître. De toute façon, loin d'être un avantage, c'est une condition d'infériorité pour l'enseignement moral d'être donné par l'Etat.

Ou on maintient à cet enseignement le caractère moral, et il paraît alors abusif que l'Etat en arrête le programme, en détermine l'objet, en définisse l'esprit, en décrète la forme. Ou, considérant que cet enseignement est une fonction publique, on veut qu'il reste dans les limites d'une telle fonction et on lui ôte son caractère proprement moral. En fait, c'est bien

dans l'une ou l'autre de ces directions qu'on voit s'orienter en France l'enseignement moral. Il a nui à cet enseignement d'être considéré comme une mission d'Etat ; il n'a plus osé être pleinement lui-même : il eût paru contradictoire et odieux que, dans les choses de la conscience, la raison d'Etat, l'autorité publique eussent à intervenir, même indirectement ; l'enseignement moral dès lors s'est appliqué à être neutre, officiellement neutre. Nous avons vu que cela a amené à le concevoir comme pouvant, bien plus devant être sans principes. La neutralité à ce point, c'est l'effacement, c'est le suicide. Mais une autre tendance s'est dessinée qui tend aujourd'hui à prévaloir. L'enseignement moral donné par l'Etat est asservi aux fins de l'Etat; il est, pour lui, un moyen d'établir le conformisme social. Alors la « morale » disparaît, la « science des mœurs », l'art politique ou sociologique la remplacent. On ne fait plus appel à la conscience individuelle ; on s'en défie, on la tient pour suspecte ; on ne vise plus à la former, mais à lui trouver un substitut, un équivalent. « L'exhortation d'obéir aux ordres de la conscience revient au conseil de se former un idéal personnel, de se donner un ensemble de règles de conduite considérées par soi comme obligatoires... et de les observer toujours et partout, quelles que soient les façons d'agir et les mœurs de ses semblables, quelles que soient les lois du pays. Or ce *serait une erreur pédagogique considérable et funeste d'adopter ce procédé d'éducation morale*... L'objet de l'*éducation nationale* n'est pas de former des « protestants » qui n'agiraient que d'après leur idéal personnel, mais des *conformistes* qui doivent agir, *par eux-mêmes*, conformément aux lois de l'Etat. La liberté que nous devons leur donner, c'est la liberté de se conformer d'eux-mêmes aux règles établies par la puissance politique. *Nous ne devons pas avoir d'autres préoccupations* »[1]. Chez M. Marceron, qui parle ainsi, le fonctionnaire public a tué le professeur de morale, le zèle pour le service de l'Etat a remplacé la conscience.

Il était dans la logique des choses qu'on en vînt à penser ainsi. Si l'on veut que l'enseignement moral demeure et qu'il ne soit pas seulement professé, sous ce nom, un conformisme légal ou social, il convient de définir cet enseignement et de

[1] La *Morale par l'Etat*, p. 112.

chercher dans quelle mesure et de quelle manière il peut être donné par l'Etat. Nous ne méconnaissons pas l'intérêt capital qu'il y a pour l'Etat à assurer cet enseignement, mais nous ne croyons pas qu'il lui appartienne de le donner lui-même, d'en fixer ou seulement d'en estampiller la doctrine ; nous croyons qu'il doit, non pas s'en désintéresser, mais au contraire s'y intéresser assez pour respecter son autonomie, sans laquelle il ne peut être, ou il ne peut être qu'imparfait. Si un lien trop étroit existe entre la morale et l'Etat, si on ne conçoit plus « la morale » que « par l'Etat », on en viendra à soumettre la morale aux exigences de l'enseignement public ; or « dans un pays divisé, l'enseignement public doit s'en tenir aux croyances moyennes »[1]. N'est-ce pas en cherchant la morale qui convient à tous et peut être enseignée à tous qu'on a été conduit au sociologisme actuel ? Mais, outre que le sociologisme paraît à quelques-uns la ruine de la morale, ceux qui veulent bien le tenir pour une morale ou l'équivalent d'une morale, le jugent eux-mêmes oppressif et ne voient pas en quoi la « contrainte » sociale serait plus justifiée qu'un « impératif moral ». Pourquoi la société imposerait-elle sa volonté, ses croyances, souvent irraisonnées et aveugles, à l'individu ? En quoi une « croyance moyenne » est-elle respectable ? « A toute époque, il existe des consciences à qui fait horreur la vertu sociologique, analogue aux photographies composites de Galton ». Ces consciences peuvent être en avant de leur temps ; leur idéal est alors la réalité sociale de demain. « Si la théorie sociologique était vraie, comment une idée nouvelle entrerait-elle jamais dans le monde ? »[2] En réalité, la morale est au-dessus de l'Etat et de la société comme de l'individu ; il ne faudrait pas qu'elle parût ou seulement qu'elle pût être soupçonnée d'être une invention des législateurs ou un compromis entre les opinions. Elle s'adresse à la raison ou à la conscience individuelle et c'est de l'écho qu'elle trouve en elle que lui vient son autorité. Les difficultés qu'on éprouve à constituer l'enseignement moral dans les écoles viennent en partie de ce qu'on méconnaît cette vérité et nous invitent à la méditer. L. Dugas.

[1] Rauh, *Etudes de morale*, p. 102, Paris, F. Alcan, 1911.
[2] Ibid., p. 102-3.

LITTÉRATURE CRIMINELLE

(Romans d'aventures et cinématographe).

Sommaire :

---

1. — A une époque où les plus grands efforts sont consacrés au progrès de l'éducation, où l'enfant est l'objet d'une sollicitude universelle, les lectures et les spectacles, notamment les représentations cinématographiques, à l'adresse de la jeunesse, doivent appeler notre attention. On se demande comment une question si pleine de conséquences pour le développement moral des nouvelles générations a pu conquérir si peu de place dans les préoccupations des éducateurs. Sans doute, on

commence à s'en mettre en souci; mais une action énergique et générale serait nécessaire. Il semble donc utile de signaler, très objectivement, aussi bien les faits que les moyens de défense dont dispose l'éducation.

I. — LES FAITS

2. — Il faut avant tout rechercher, à la lumière de la psychologie, quelle action immédiate une lecture, un spectacle, bons ou mauvais, exercent sur l'âme humaine, et en particulier sur l'âme enfantine; puis, quelle paraît devoir être leur influence sur l'orientation de la vie active; enfin, quelles sont les conditions dans lesquelles se trouvent placées, à cet égard, l'enfance et la jeunesse d'aujourd'hui.

§ 1. — Effets psychologiques de la lecture et du spectacle.

3. *Psychologie de l'activité.* — Rappelons d'abord, en l'envisageant à un nouveau point de vue, ce qui a été dit plus haut (v. p. 18) du mécanisme élémentaire de notre activité. En présence de chaque circonstance, nous agissons tantôt d'une manière, tantôt d'une autre, selon nos dispositions du moment, selon les éléments que notre passé, héréditaire ou éducatif, a déposés en nous. Devant un dîner bien servi, notre attitude diffère suivant que nous sommes à jeun ou que nous sortons de table. Dans le premier cas, l'appétit, *phénomène affectif*, nous pousse à manger; dans le second, ce phénomène est absent et nous ne mangeons pas. Tel est, présenté très grossièrement, le rôle élémentaire des phénomènes affectifs dans notre action. Ils en forment le moteur.

D'autre part, si, ayant faim, nous rencontrons des vivres qui appartiennent à autrui, nous nous abstenons. Le mouvement affectif est bien présent, mais il est combattu par des phénomènes de connaissance, l'*idée* que ces vivres ne nous appartiennent pas, puis l'*idée* (si habituelle qu'elle est devenue inconsciente) que notre règle de conduite est de respecter ce qui

n'est pas notre bien. L'intervention de ces idées modifie l'action dictée par l'appétit. On a pu poser en principe que, quelle que soit l'impulsion des phénomènes affectifs, il suffit que l'idée d'un acte domine la conscience sans être inhibée par une idée contraire, pour que cet acte se produise.

Ainsi, les dispositions dont résultent nos actes sont de deux ordres : d'une part, les *phénomènes affectifs,* dont toute l'armée s'appelle appétits, instincts, tendances, goûts, désirs, sentiments, inclinations, passions, émotions, etc., qui toujours nous poussent à agir ; d'autre part, les processus de *connaissance :* souvenirs, idées, jugements, principes, raisonnements etc., qui, eux aussi, nous dictent l'action, mais dont l'effet est surtout de lui imprimer une direction.

On constate fréquemment que les faits de connaissance éveillent un mouvement affectif. Certaines théories vont jusqu'à en faire une propriété générale de tout fait intellectuel, propriété qui se trouverait réduite parfois à un minimum ; peu nous importe de savoir ce qu'il y a de vrai dans une doctrine aussi absolue. Constatons simplement que toute émotion est provoquée par la représentation de l'objet émouvant, par exemple la peur, par la perception d'un danger, la colère par la perception ou le souvenir d'une provocation, etc. Il en est de même, en beaucoup de cas, de la plupart des autres mouvements affectifs, jusqu'aux appétits les plus intimement liés à notre vie physiologique.

4. — Plus l'acquisition d'une connaissance s'appuie directement sur nos sensations et surtout sur la vue, plus la notion acquise s'imprime nettement dans notre souvenir. C'est là la base des méthodes intuitives, qui, toutes, s'attachent à placer directement dans la perception de l'élève, les objets qu'on veut lui faire connaître. Si je vous montre une fois un chameau vivant, vous en saurez beaucoup plus sur cet animal que tout ce que vous auraient enseigné les livres. A défaut de recourir à la vue, je puis vous montrer un chameau en image, c'est un second degré; puis je peux vous en faire une description animée, ou enfin, une simple définition scientifique, etc. A mesure que, de la sorte, je m'éloignerai de la pure méthode

intuitive, les notions que vous acquerrez perdront en intensité et en vie.

Ce rôle de l'intuition dans la fixation et la vivacité des souvenirs est la clef du problème qui nous occupe. Il en explique toute l'âpreté. Il en fournira peut-être un jour la solution.

Enfin, l'action de ces divers facteurs varie suivant les conditions du sujet auquel ils s'appliquent, suivant son passé affectif ou intellectuel. Chez l'adulte normal, un grand nombre d'éléments affectifs ont été fixés par l'habitude ; il se trouve moins exposé à céder à chaque sollicitation qu'un enfant dont les habitudes sont incomplètes et précaires. De même, le cercle d'idées d'un adulte, l'ensemble de ses connaissances, de ses jugements, de ses principes, constituent un réseau assez solidement établi pour que de nouvelles notions, intervenant à l'improviste, soient incapables de prédominer dans sa conscience. L'idée de voler du pain, si elle l'abordait serait immédiatement inhibée par des notions contraires. Chez l'enfant ce bagage de principes est encore frêle ; nul au début, il laisse la place à toutes les interventions, puis il s'élargit d'année en année ; de la sorte, ses maximes de conduite s'affermissent peu à peu et, avec elles, la solidité de sa vie morale.

L'enfant n'est, du reste, pas seul exposé à ces risques. Tous les êtres faibles, tous ceux chez qui les habitudes affectives n'ont pas pu s'enraciner, ou dont l'équipement intellectuel ne s'est pas complété, courent les mêmes dangers.

5. — Résumons sous forme de cinq lois générales ce préambule de psychologie pratique :

1° Notre activité est provoquée par nos mouvements affectifs. qui en forment l'élément moteur.

2° Elle est orientée dans sa direction par le contenu intellectuel de notre conscience, qui en l'absence d'éléments contraires, conduit et détermine l'acte.

3° Ce contenu intellectuel lui-même, dans un grand nombre de cas, peut provoquer des mouvements affectifs.

4° Plus le mode d'acquisition d'une connaissance se rap-

proche de la sensation et s'identifie avec elle, plus la notion acquise se conservera vivante, énergique, efficace dans notre esprit.

5° Enfin, l'action de ces facteurs varie suivant les conditions du sujet : des habitudes affectives bien établies et un acquis intellectuel solide contribueront à libérer notre activité des influences extérieures.

6. — *Effets psychologiques d'une œuvre littéraire ou artistique.* — Ces principes étant rappelés, il est aisé de reconnaître quels sont les effets de la lecture et des spectacles sur le lecteur et l'auditeur.

7. — *a)* Le spectacle s'adresse directement à notre perception. Il fait défiler devant nos yeux des scènes vivantes. Ce qu'il nous montre se rapproche autant que possible de la réalité. Aussi les mouvements affectifs qu'il engendre sont-ils souvent ceux qu'évoquerait la vie réelle. Vous voyez au théâtre des gens cultivés s'émouvoir et pleurer comme en présence de faits véritables. L'effet des spectacles sur notre appareil affectif est donc intense.

Quant aux notions nouvelles, aux idées que nous en retirons, elles sont partiellement fondées sur la perception et présentent donc le caractère d'un enseignement intuitif. Le spectacle devient alors l'enseignement qui se rapproche le plus de l'observation du réel. Ceci est surtout frappant dans le cinématographe.

Le cinématographe a sur les autres spectacles une infériorité apparente : il ne nous montre pas des hommes en chair et en os. Mais loin d'être une faiblesse, c'est le fondement de sa puissance : En se contentant du dessin, le cinématographe arrive à supprimer tout ce qui, au théâtre, entrave l'illusion : plus de pas bruyants sur des planches, plus de voix, souvent mal adaptées, d'acteurs toujours les mêmes ; puis, surtout, plus de théâtre. La scène se déroule dans son véritable milieu, aux champs, dans la rue, à l'intérieur d'une maison et non dans un décor artificiel, encadré de rideaux. Lorsque le cinématographe nous montre le départ d'un navire ou le passage

d'un cortège, nous assistons à la réalité. Chaque geste, chaque pas de chaque personnage est la reproduction de ce qui a été, et du milieu même dans lequel s'est déroulée l'action. La force du cinématographe réside donc dans son caractère de véracité ou de grande vraisemblance.

L'image cinématographique est, en quelque sorte, une abstraction de la vie réelle. Dans cette abstraction, tout ce qui n'est pas vivant a été laissé de côté. C'est l'activité, extraite du réel. La scène exibe partout l'action. Si l'action ralentit, l'intérêt tombe. Parce que le cinématographe montre l'action, il constitue, par excellence, l'*enseignement intuitif de l'action* et, qui plus est, un enseignement intuitif, en quelque sorte, *renforcé*.

Si l'on se reporte aux lois énoncées tout à l'heure, on aperçoit l'influence que ce spectacle doit exercer sur la conscience psychologique des spectateurs. Il excite leurs mouvements affectifs, moteurs de toute vie active. Il fournit l'orientation de cette vie active, en enseignant l'action. Il recourt dans ce but, à la méthode intuitive, la plus puissante de toutes, et à une méthode intuitive renforcée.

8. — *b)* Les effets de la lecture sont d'un autre ordre. Un texte écrit ne remplace pas le texte vivant. La lecture recourt moins à l'intuition qu'à la mémoire et au raisonnement. Mais, à défaut de la vivacité d'impressions, elle introduit l'ordre dans les idées, la clarté dans l'exposé. Puis elle évoque des idées générales, des principes. Elle ne montre pas le tableau merveilleux de l'oasis animée par la caravane et des chameaux marchand à l'amble sous les palmiers ; mais elle nous instruit sur le climat des tropiques et sur la vie des nomades. Par le livre, nous voyons moins bien, nous comprenons mieux. Le cinématographe enseigne l'action, le livre fournit les idées, les principes. La lecture, cependant, revêt aussi un caractère intuitif efficace si elle est accompagnée d'illustrations bien conçues au point de vue de la vivacité des impressions. Voilà pour son action intellectuelle.

Dans le domaine affectif, si la lecture ne dispose pas, d'une présentation aussi vivante, elle use d'un procédé spécial :

elle révèle l'âme des acteurs, ses motifs, ses sentiments, mille circonstances qui échappent à un spectateur du dehors. Aussi, sa puissance émotive égale-t-elle parfois celle du cinématographe.

L'influence de la lecture se caractérise donc moins par la netteté des souvenirs que par la précision des principes enseignés. La facilité avec laquelle le lecteur peut revenir sur un texte mal lu et suppléer aux défaillances de l'attention ajoute encore à cette précision.

9. — Les conditions de nos cinq lois sont, on le voit, aussi bien remplies par la lecture que par le cinématographe : Elle influe sur les mouvements affectifs du lecteur. Elle oriente son activité par la netteté des actes qu'elle enseigne, des idées qu'elle suggère, et par leur prédominance dans la conscience. Enfin, lorsqu'elle est accompagnée d'illustrations, elle procède de plus en plus de la méthode intuitive.

10. — *Conséquences pratiques. Influence néfaste.* — De ce qui précède il est facile de déduire l'influence exercée par les lectures et par le cinématographe sur l'âme d'un enfant. Cette influence sera intense, aussi bien sur son caractère affectif que sur son instruction. Que leurs conseils soient bons ou mauvais, l'enfant sera amélioré ou avili. Or que sont ces conseils ?

Des romans d'aventures, la lutte entre la société et le crime constituent le fond du répertoire des livraisons à quelques sous que l'enfant trouve partout en montre. Le cinématographe varie plus ses effets. Gardons-nous d'être injustes ; il amuse, il instruit parfois. Mais son succès extraordinaire se fonde en grande partie sur les films sensationnels. Tous ne présentent pas le crime. Mais c'est le cas d'un grand nombre. On le voit défiler sous toutes les formes depuis le vulgaire vol à la tire jusqu'aux meurtres raffinés. Le poignard, l'assommoir, le revolver, par-dessus tout, tiennent les grands rôles. Adultères, cambriolages, vols d'enfant, empoisonnements, assassinats de toutes sortes en sont les incidents familiers. Plusieurs écrivains ont analysé cette littérature et

en ont signalé les dangers[1]. En Allemagne on a relevé des statistiques : Brunner[2] mentionne plus d'une cinquantaine de romans policiers, criminels etc., traitant d'aventures, de pillages et de meurtres. Sur 250 pièces de cinématographe, Conradt a relevé 45 suicides, 97 meurtres, 176 vols[3]. Dans un seul roman d'aventures, Wilker compte 130 personnes poignardées, 240 scalpées, 219 empoisonnées, 1600 tuées à coup de revolver, plus un certain nombre de meurtres variés, formant un total d'environ 2300 assassinats[4].

Dans ces œuvres, aucun raffinement ne se trouve omis, aucun moyen négligé. Chacun peut s'y documenter à son gré sur le plus sûr moyen de réussir. L'âme de l'enfant s'y nourrit, se meuble de principes d'actions. Elle est jeune encore, ses habitudes, ses maximes sont chancelantes, le grand prince de l'enseignement intuitif se dresse devant elle et la remplit, sans rencontrer aucune résistance. Voici quel est son enseignement :

« Venez voir comment on vole une bourse ou pille une maison !

« Venez voir comment on tue un homme pour le dévaliser ! Comment on assomme une femme, ou assassine un agent !

« Voici comment on foule au pied la civilisation, l'ordre social, la vertu et autres stupides vieilleries !

« Voici comment vous vous élèverez au-dessus de tout cela en héros glorieux, qui ne craint rien, ni la société, ni la mort et qui, le moment venu, d'un geste magnifique se fait sauter la cervelle !

Pour quelques sous, la leçon est grandiose. Tel est l'édifiant appel qui est adressé chaque jour à la jeunesse :

« Venez apprendre comment l'on commet des crimes! »

[1] V. notamment : Bernheim, *La mauvaise influence de la presse et de la littérature*. L'Education, juin 1912, p. 169 et s. et Desfeuille, *Les Romans policiers*, ibid., p. 200 et s.

[2] K. Brunner, *Unser Volk in Gefahr*, p. 5 et s.; dix de ces romans comprennent, à eux seuls, plus de 1400 livraisons !

[3] W. Conradt, *Kirche und Kinematograh*, p. 28 et suiv.

[4] Dr Karl Wilker, dans *Deutsche Bläter f. erziehenden Unterricht*, 4 août 1911, p. 465.

11. — Qu'on ne dise pas que ce sont là des exagérations ! La réponse est toute prête ; elle est *dans les faits*. Sur ce point, la théorie et la pratique sont également concluantes. La théorie, tout à l'heure, nous a prévenus des effets de cet enseignement intuitif. Ajoutons qu'il agit sur un des instincts les plus intenses de l'enfant, sur son goût pour l'activité facile, pour l'aventure et l'imprévu. Cet aspect important de la question a été bien décrit par M. Cousinet dans une étude sur les Lectures des enfants [1]. Par une méthode rigoureuse, il a démontré comment l'attrait des romans d'aventures ou de crimes répond aux instincts des enfants, à leur tournure d'esprit, à leur conception du monde qui les environne. De ces divers éléments résulte une disposition générale qui, alliée à la tendance d'activité constatée chez l'enfant, constitue son goût bien connu pour les aventures.

12.— Peut-être, au point de vue théorique, sera-t-on aussi tenté d'avancer que les jeunes chenapans dont les exploits viennent d'être énumérés obéissaient à des instincts qu'ils n'ont pas puisés au cinématographe ou dans la prose policière; que, s'ils lisaient cette prose, c'est parce qu'elle répondait à leurs instincts, mais qu'elle ne les a pas créés. Il y a là un élément de vérité. Mais qu'on ne se berce pas d'illusion. Le moteur de nos actes est d'ordre affectif (instinct, appétit, etc.) c'est entendu; mais notre bagage d'idées les oriente et les détermine. Quelle que soit votre passion instinctive pour l'art du violon ou celui du jardinage vous n'y deviendrez habile qu'à la condition de recevoir les conseils d'un praticien. L'étudiant en chirurgie s'instruit en assistant aux opérations de son maître. Cette initiation intellectuelle ne créera peut-être pas le goût d'un art, mais elle en déterminera la pratique. De même, le cambrioleur et le meurtrier, quels que soient leurs instincts naturels et leur désir d'assommer un homme ou de dépister la police, doivent se documenter sur leur métier, sur la manière dont on amène l'adversaire à se baisser pour chercher un objet sur le sol, afin de lui asséner tranquillement le

[1] *Educateur moderne*, 1911, pp. 145-159.

coup, dont on met le feu à un angle de la maison afin de filer inaperçu par l'angle opposé... et sur mille autres gentillesses dont fourmille la littérature criminelle. Non, encore une fois, elle ne *crée* peut-être pas l'instinct du crime (pour autant qu'il existe vraiment un *instinct du crime*) mais elle fournit à notre activité l'orientation intellectuelle qui permettra à nos instincts de réaliser leur objet par le crime. C'est déjà suffisant. Cette initiation est indispensable aux gredins. Ils ne la trouvent que trop facilement. N'y ajoutons pas des conférences publiques.

13. — Mais à côté de la théorie, l'observation pratique n'est pas moins éloquente. Elle démontre, sans réplique, la relation de cause à effet qui existe entre la littérature policière, très spécialement le cinématographe, et la criminalité de la jeunesse. Sans doute, il ne faut pas généraliser, ou plutôt universaliser. Le cinématographe n'est pas condamnable en lui-même, pas plus que l'imprimerie. Mais toutes les fois qu'un roman ou qu'un film roulent sur le crime, roman ou représentation contiennent *de facto* un appel au crime. Et les exemples sont nombreux pour le prouver. Il n'y a qu'à choisir au hasard parmi les cas signalés. Encore sur ce point, l'Allemagne, qui a poussé très loin cette étude, nous renseigne avec une lamentable précision :

A Hanovre, un collégien de 13 ans se suicide, entouré de livraisons de Sherlock Holmes, après avoir annoncé depuis une semaine à ses camarades qu'ils entendraient glorieusement parler de lui[1].

A Wilhelmshaven, c'est une jeune fille de 17 ans qui s'asphyxie au moyen du gaz, après avoir exprimé à plusieurs reprises le désir de mourir d'une aussi belle mort que l'héroïne de son roman. On retrouve dans sa main crispée le roman en question[2].

A Cologne un garçon de 15 ½ ans, d'une honnête famille, veut devenir chef de bande ; il étrangle en cachette un enfant pour essayer le « coup » indiqué dans son roman[3].

A Geestemünde, une jeune domestique tente d'empoisonner ses maîtres avec du sel d'oseille, pour reproduire une scène cinématographique intitulée « le dîner empoisonné ».

En janvier 1910, d'après la Gazette de Francfort, un apprenti de 15 ans assassine une vieille femme pour la dévaliser ; il lui place le couteau

[1] K. Brunner, *ouv. cité*, p. 20.
[2] Th. Just, *Die Schundliteratur*, Dusseldorf, p. 14.
[3] Th. Just, *ouv. cité*, p. 10.

dans la main pour faire croire à un suicide. Cet acte lui a été suggéré par les « Aventures d'un capitaine de pirates ».

Un des auteurs qui se sont consacrés avec le plus de compétence et de dévouement à cette poignante question, Ern. Schultze, cite les faits suivants :

En 1910, un négociant de Philadelphie se croyait, à tort, trompé par sa femme. Il assiste au cinématographe à une scène d'adultère, ne peut plus se soustraire à l'obsession de sa jalousie et tue sa femme d'un coup de revolver[1].

A Duisburg, deux gamins ont puisé dans leurs lectures l'idée de fonder une bande de brigands ; ils se procurent des moyens en attaquant un voyageur en chemin de fer[2].

O. Götze[3] raconte toute une série de vols directement suggérés par l'enseignement cinématographique. Un garçon de 12 ans vole 200 fr. à son père : « Je lisais toujours le roman de détective N.-P., a-t-il déclaré, et j'ai pensé que je devais l'imiter ; le cinématographe aussi m'avait inspiré. » Un jeune homme de 17 ans, de Iéna, est condamné pour 17 vols suggérés par des drames policiers de cinématographe. Un gamin de 11 ans, enthousiasmé par le cinématographe, commet une dizaine de vols en quelques jours.

Le même auteur a observé directement trois cas de vols, d'enfants de 9 à 13 ans, suggérés par le cinématographe.

Sellmann[4] raconte comment un jeune homme de 17 ans était devenu « détrousseur » grâce aux enseignements du film. Ayant vu, une fois, au « cinéma » comment on dépouille une dame de son sac à main, il avait depuis lors imité cet exemple ; fait à noter, il opérait toujours en revenant du cinématographe.

L'Allemagne ne détient pas le monopole de ces tristes accidents.

J'ai été personnellement informé de cas identiques que je ne puis relater.

Récemment, en Angleterre, quatre écoliers, condamnés par le tribunal de Hull pour vol avec effraction, exposaient que leur crime leur avait été inspiré par les scènes vues au cinématographe.

Si la France ne dispose pas sur cette matière, d'un ensemble aussi complet et systématique d'observations, elle n'en possède pas moins déjà des archives tristement convaincantes.

[1] Ern. Schultze, *Der Kinematograph als Bildungsmittel*, Halle, p. 70.
[2] Ern. Schultze, *Die Schundliteratur*, Halle, p. 42.
[3] *Zeitsch. für Kinderforschung*, sept. 1911, p. 421 et suiv.
[4] A. Sellmann, *Der Kinematograph als Volkerzieher*, p. 25.

Tout le monde a encore présent à la mémoire le carnage terrible de Jully où deux gamins de 14 et 15 $^1/_2$ ans, inspirés directement par la lecture de romans policiers et criminels commirent un quintuple assassinat dans une ferme, dont tous les habitants furent successivement mis à mort.

Il y a un peu plus d'un an, Me Henri-Robert, avec toute l'autorité de sa haute expérience, a signalé divers faits qui établissent nettement une corrélation entre certains crimes et les lectures du délinquant :

Un enfant de 13 ans comparaît devant la cour d'assises du Cher pour avoir poignardé son patron en plein cœur, sans aucun motif quelconque. Arrêté sur place il a déclaré avoir lu le récit d'un crime identique dans un roman intitulé *La Belle Julie* et avoir voulu le reproduire.

Un jeune Lemaître âgé de 15 ans, très bon écolier, emmène chez lui, boulevard de la Villette, un enfant de 6 ans, le ligote et lui ouvre le ventre d'un coup de couteau. Il se livre à la justice et, sans aucune émotion, expose qu'il a exécuté son crime d'après les explications fournies par ses lectures[1].

On m'a communiqué le cas suivant :

Un jeune homme de 17 ans, d'excellente famille, très bon ouvrier, habitant une ville de province lit un soir un roman policier. Il est saisi d'un vrai délire, pénètre chez une voisine et exécute au complet le *simulacre* du crime dont il vient de lire le récit[2].

14. — On pourrait continuer l'énumération de ces crimes. Il est plus utile d'en étudier la nature. Cette recherche est des plus suggestives. Elle révèle la présence, dans tous ces faits, d'un caractère commun, le caractère *intellectuel*, *théorique* de la criminalité. Chez l'adulte, le crime ou le délit sont en général d'origine affective. Ils sont dictés par l'impulsion des appétits ou des passions. S'il vole, c'est pour satisfaire une vie dépravée. S'il tue c'est par colère, par vengeance, par intérêt.

Tout autre est l'allure des jeunes suggestionnés. Ils exécutent

[1] Henri-Robert, *Crimes d'enfants*, dans Journal de l'Université des Annales, 15 mars 1912 pp. 386 et suiv.

[2] Pendant l'impression de ces lignes nous parvient la brochure de M. E. Pourésy, *La démoralisation de la jeunesse par la littérature et l'imagerie criminelles* (avec préface de M. Violette) que son auteur a aimablement mise à notre disposition. On y trouvera un certain nombre d'exemples de faits analogues observés en France. Nous en recommandons la lecture très suggestive.

leur action sans intérêt ni passion, froidement, *pour l'exécuter*. Ce sang-froid avec lequel ils opèrent a été souvent remarqué ; il est parfois extraordinaire. On l'a appelé cynisme ; le mot n'est pas exact. Par le sang-froid, en vérité, ils ressemblent au cynique ; mais, tandis que celui-ci viole sciemment de bons principes, eux en appliquent de mauvais. Ils appliquent sans autre initiative, *ce qu'on leur a suggéré*. En dépeignant le crime, le cinématographe ou le feuilleton laissent de côté les motifs; ils étalent l'action. L'enfant suggestionné ne cherche pas de motifs; il agit. Le cinématographe et le feuilleton montrent comment l'on sort glorieusement de la vie, sans fournir aucune raison pour cela. L'enfant suggestionné reproduit l'acte, sans raisonner des motifs et, stupidement, se suicide. Le cinématographe et le feuilleton nous présentent constamment des malfaiteurs organisés en bande ; la bande est un des faits saillants de la littérature policière. En conséquence, dans bien des cas, la première démarche des jeunes suggestionnés consiste à concevoir une bande. Plusieurs des jeunes gredins dont les exploits viennent d'être mentionnés s'étaient proposé de créer « une bande » dont ils seraient les chefs. Les exemples suivants accusent clairement cette tendance :

Les élèves d'une école rurale, inspirés par la lecture de récits de crimes, se mettent un jour à jouer aux apaches, se fabricant des poignards en bois et s'exerçant à « refroidir un bourgeois »[1].

Just décrit en détail[2] les malheurs d'un boulanger qui lisait des romans policiers sans en éprouver aucun préjudice (notre analyse psychologique en indique la raison : cet homme avait contracté des habitudes d'action et de pensée qui ne laissaient pas le champ libre à des suggestions de ce genre), mais qui laissa tomber cette prose sous les yeux de son fils ; celui-ci la dévora, puis se mit en devoir de former une bande.

D'après le *Tägliche Rundschau* de 1910, nº 571, deux jeunes ouvriers de Mannheim décident de former une bande de brigands dont ils prendront alternativement le commandement.

A Elberfeld, raconte encore Th. Just[3], une bande est organisée par trois jeunes gens dont l'un est choisi comme chef. Il explique, en toute précision, dans quels romans policiers il a puisé l'idée de cette entreprise.

[1] *Le Volume*, 12 mars 1911, lettre de M. Delahaye.
[2] Just, *ouv. cité*, p. 8.
[3] Just, *ouv. cité*, p. 7.

Trüper signale, dans son excellente revue, qu'un certain nombre d'écoliers de 10 à 14 ans, électrisés par la lecture d'aventures d'Indiens et de brigands, résolurent de quitter l'école et de former une tribu. La bande se composait de 26 garçons. Son but était de commettre des vols à Berlin et dans les environs. Elle avait son repaire dans un égout. C'est là qu'on apportait et partageait le butin de la journée [1].

15. — En examinant ces crimes, commis, de l'aveu de leurs auteurs, sous l'inspiration directe de la littérature policière et criminelle, on arrive donc à cette conclusion parfaitement nette : les actes suggérés par l'aventure policière sont reproduits servilement par la simple force de l'idée ; c'est l'idée de *l'acte abstrait,* dépouillé de tout élément accessoire. Telle qu'elle a été reçue, telle elle est reproduite. L'acte perçu devient l'acte exécuté. Voilà donc une activité qui, déterminée sans doute à son origine, comme toute activité, par des moteurs affectifs, subit de la part des éléments intellectuels de la conscience une pression exceptionnellement intense. *L'idée prédominante* qui dirige l'action a, à tel point, envahi la conscience, qu'elle ne peut être inhibée par aucune autre.

C'est la caractéristique de cette criminalité. Elle est le produit d'un enseignement intuitif irrésistible, qui envahit l'âme et n'y laisse place pour aucune autre pensée. Ces jeunes criminels sont hantés par la vision de cette littérature ; *ils le reconnaissent tous.* Leurs crimes portent la marque de fabrique des romans d'aventures, des spectacles de crimes et de détectives, en un mot de la littérature criminelle.

Ces suggestions agissent sur tout caractère moral insuffisamment formé, sur les volontés faibles ou celles prédisposées au crime, enfin, très particulièrement sur les enfants et les jeunes gens, qui sont, relativement, des faibles. Leur expérience est encore incomplète. Dans l'éducation morale, cette différence entre l'esprit de l'adulte et celui de l'enfant est capitale : ce dernier n'a pas l'expérience sur laquelle se fondent le sens moral et le sens critique. Il accepte ce qu'on lui offre.

[1] J. Trüper, *Früchte der Nick Carter u. Sherlock Holmes Schriften (Le fruit de la lecture de Nick Carter et de Sherlock Holmes).* Zeitsch. für Kinderforschung, 14me année, p. 126.

Son âme comme son corps est encore accessible au premier microbe qui passe.

Cette action directe, si effrayante qu'elle paraisse, n'est point, à notre avis, la plus douloureuse. Bien souvent, la littérature criminelle agit non pas en intensité, mais en extension. Elle crée une intoxication générale, ce qui est plus triste peut-être qu'un crime retentissant, mais isolé. Qu'importe le plus ou moins de cynisme d'un assassin, à côté du désastre que serait (qu'est hélas très probablement) un léger abaissement du sens moral chez toute une génération de jeunes ?

16. — *Résumé.* — En résumé, soit les déductions de la psychologie, soit l'expérience pratique, nous enseignent que la littérature criminelle, dans le roman et au cinématographe, a pour effet :

1° D'initier l'enfance aux moyens pratiques de commettre le crime.

2° De lui suggérer l'idée du crime.

3° De transformer cette suggestion en action, et en une action très caractéristique, qu'il est impossible de ne pas imputer à cette cause.

4° D'une manière générale, d'abaisser le niveau moral des générations nouvelles.

Cela paraît incroyable ; mais les faits sont là.

§ 2. — Diffusion de la littérature criminelle.

17. — Il est difficile de fournir des chiffres exacts sur le développement pris ces dernières années par le cinématographe et les romans policiers. Une grande précision sur ce point nous est du reste inutile. Quelques données générales, quelques exemples particuliers montrent suffisamment le rôle que joue aujourd'hui ce genre de production.

La France est le grand producteur des films cinématographiques. Elle figure, dit-on, au premier rang dans cette industrie. Mais la fréquentation du « cinéma » semble être plus intense en d'autres pays. On cite, à cet égard, des chiffres qui semblent fantastiques. Aux Etats-Unis, les cinématographes

recevraient quotidiennement cinq millions de spectateurs, soit plus de 5 % de la population totale ! Les entrées annuelles s'élèveraient à environ 290 millions de francs ! En Allemagne, bien que moins élevée, la fréquentation quotidienne, d'après diverses évaluations, dépasserait deux millions de spectateurs. Parmi de nombreux faits particuliers, citons une enquête faite dans une école de Iéna : les élèves étaient au nombre de 1,050 environ. En cinq semaines, 524 cartes d'entrées au cinématographe leur ont été délivrées. A une autre époque, la fréquentation a été de 287 écoliers en une semaine, soit plus de 25 %. Ces chiffres sont en dessous de la vérité, les enfants ayant plutôt cherché à réduire leurs déclarations[1]. Chaque film défile en moyenne, en Allemagne, devant 3 millions 1/2 de personnes[2]. « Imaginez, ajoute Samuleit, en citant ce chiffre, un bon livre qui serait lu par 3 1/2 millions de personnes, quel torrent de bénédictions en découlerait ! »

Il est plus difficile encore de se documenter sur la diffusion des lectures. Tout commerçant est en droit de garder le secret de ses affaires. Rommel, à propos de l'exposition de Berlin (1911), mentionne un roman de ce genre, qui, à Berlin seulement, se serait vendu à 50,000 exemplaires. Un autre aurait rapporté une recette brute de plus de 280,000 francs ![3] On a évalué à plus de 60 millions de francs la somme annuelle dépensée chaque année pour cette littérature par le peuple allemand[4].

Ces données sont bien peu précises et peu complètes, il faut le reconnaître. Et cependant elles parlent éloquemment de la puissance inouïe acquise par le cinématographe et les lectures à bon marché et de l'influence qu'ils peuvent exercer sur la jeunesse et sur les adultes.

Si, tout à l'heure, nous avons été étonnés de la nocivité de cette influence, nous devons maintenant constater son étendue extraordinaire. L'une renforce l'autre et l'aggrave.

[1] D'après Schultze, *ouv. cité*, p. 23 et suiv.

[2] P. Samuleit, *Die Kino-Frage, D. Blätter, f. erziehend. Unterricht*, 23 juillet 1912, p. 440.

[3] Fried Rommel, *Ein gefährlicher Feind unser Jugend (un ennemi dangereux de notre jeunesse)*, Päd. Archiv, 1911, p. 75.

[4] Chiffre énoncé par Brunner, *ouv. cité*, p. 14.

II. — LES MOYENS DE DÉFENSE

18. — L'éducation doit lutter contre cette influence inquétante qui grandit d'année en année. Elle doit chercher surtout à la gagner à sa cause, en se servant à son profit de l'attrait de certaines lectures, de la vivacité didactique du cinématographe. L'éducation de l'action, qui est ici la plus directement touchée, sera le premier objet de nos soins. Mais l'éducation intellectuelle et le développement esthétique en tireront aussi avantage.

Bien des moyens indirects ont été proposés dans ce but. Plusieurs ont leur valeur. Nous les examinerons tout à l'heure. Mais, avant tout, l'éducation peut agir directement; on ne s'est pas occupé, comme on l'aurait dû, de cet aspect important de la question.

§ 1. — Action directe sur l'Enfant.

19. — Cette action consiste à surveiller de près la littérature que l'on met à la disposition de l'enfant. La surveillance implique un triage ; d'où, une double attitude : d'abord une attitude négative ou préventive, c'est-à-dire une censure écartant ce qui doit être repoussé ; puis une attitude positive ou constructive, qui tendra à procurer à l'enfant une littérature saine. Cette distinction peut paraître subtile. Elle repose cependant sur la réalité. L'attitude est toute différente dans ces deux cas. L'attitude négative est simple ; le premier venu, avec un peu d'effort et d'attention, peut s'y consacrer ; l'attitude positive demande de tout autres compétences. La première, c'est la critique aisée, la seconde, l'art difficile. Enfin, celle-ci est sans doute utile, mais non indispensable ; celle-là est la clef de la vie morale des générations futures. Ces deux attitudes constituent la base de toute campagne systématique tendant à intervenir dans la littérature enfantine, pour la dépouiller de ses éléments pernicieux et en faire un instrument serviteur de l'éducation.

20. *Attitude préventive.* — Cette attitude consiste à discerner, dans une lecture, dans un spectacle, tout ce qui peut exercer une influence dangereuse, soit sur l'intelligence, soit sur le caractère affectif des enfants, afin de l'écarter.

Nous placerons bien clairement devant nos yeux le but de l'éducation et de la vie, l'idéal moral, intellectuel, esthétique qui nous guident dans notre activité éducatrice. Partant de là, nous pourrons reconnaître et éliminer toute suggestion, tout exemple contraires au but.

On condamnera, en premier lieu, tout ce qui fait l'apologie du mal, en d'autres termes, tous les écrits et les spectacles où la loi morale est démolie systématiquement, avec intention. Certaines œuvres attaquent directement la loi morale. Ce ne sont pas les plus dangereuses. Elles rencontrent des esprits préparés à les refouler, sur lesquels une prédication purement intellectuelle n'a guère de prise. D'autres, plus dangereuses, opèrent par mouvement tournant. Ce sont les œuvres à thèse. Elles démontrent par les faits. Or, que nous disent-ils les faits dans leur brutalité, quand nous les isolons de tout idéalisme, de toute appréciation des valeurs qui dirigent notre vie ? Ils nous enseignent sèchement que, dans l'apparence tout au moins, la loi morale ne récompense pas toujours ceux qui la respectent, qu'elle s'incline parfois devant ceux qui la violent. Les thèses simplistes telles que : « A quoi bon faire cela ? qui nous en saura gré ? » ou : « Ne sont-ce pas toujours les plus honnêtes qui se tirent le plus mal d'affaires ? » sont les articles courants et faciles de ce frelatage moral. Cette intoxication est autrement plus nocive que la précédente ; elle n'attaque pas de front les petites maximes de l'enfant ; elle les détruit en sous-œuvre par le raisonnement. Et la victime, dans son inexpérience, accepte la preuve sans percevoir le sophisme. Quel adulte est complètement indemne d'erreurs de ce genre ?

Est-ce à dire que l'on doive tomber dans le procédé inverse, qui tend à garnir d'illusions l'imagination enfantine ? Cela ne vaudrait guère mieux. Pourquoi lui présenter un univers où la vertu serait toujours récompensée, où toutes les bonnes intentions seraient reconnues, tous les partages équitables ? L'en-

fant ainsi élevé deviendrait tôt la dupe de tous. Il n'entrerait dans la vie que pour avoir envie d'en sortir. Si nous devons éloigner des regards de la jeunesse certaines réalités stériles, qui salissent la vie et affaiblissent le tonus moral, ce n'est pas pour les remplacer par l'erreur.

21. — Ce qu'il faut repousser plus encore que l'apologie du crime, c'est le récit ou le spectacle où il apparaît en fait, où la conduite immorale est complaisamment étalée et développée, comme proposée en exemple. Cela résulte directement de nos cinq lois : Rien ne doit fournir à l'enfant des notions sur le moyen de faire le mal. Qu'aucune scène ne lui montre comment on ruse, comment on trompe, à quel point cela peut servir, quels sont les divers moyens d'assassiner. Qu'il ne rencontre jamais la funeste suggestion du vol, plus funeste peut-être que toutes les autres, par le nombre d'élèves qu'elle crée ; car le vol est à la portée de tous, dans les circonstances de chaque jour. Que jamais, sous aucune forme, même dans des exemples en apparence anodins, dans de vulgaires bouffonneries, il n'assiste à un épisode où l'action peu scrupuleuse est couronnée de succès. Lui enseigner à faire passer le mal pour le bien et à se tirer d'affaires par la fraude est la plus dangereuse des suggestions. Tout film, tout récit contenant un seul de ces éléments est *contaminé* et *contagieux*, écartez-le ! Nos enfants ont assez l'occasion dans la vie réelle de rencontrer le mauvais exemple. Ce n'est pas à nous à le leur procurer. Votre sollicitude a créé chez l'enfant l'horreur du mensonge ? Allez-vous maintenant lui exhiber une succession de jeunes faussaires qui, de tromperie en tromperie, parviennent à de belles situations dans la vie ? Un tel enseignement n'exercerait-il pas, à coup sûr, plus d'influence que toutes vos exhortations ? Un seul mensonge, un seul petit détournement peut devenir le germe qui enfanterà les plus grandes catastrophes.

Les moindres petits faits isolés, lors même qu'ils jouent un rôle secondaire dans un récit excellent, peuvent être dangereux : Un écolier, en faisant l'école buissonnière, sauve la vie d'une personne; un autre quitte secrètement la maison paternelle et sauve la patrie dans une heure critique ; un troisième

gagne des millions pour les pauvres au moyen d'un dollar prélevé dans un tiroir de son père... Tous ces récits sont glorieux dans leurs résultats. Mais, à leur base, figure un enseignement dangereux. Ils montrent que, si les intentions sont bonnes, on *peut* faire l'école buissonnière, on *peut* filer de la maison, on *peut* voler un dollar. Le lendemain, avec les meilleures intentions, l'enfant entrera dans la même voie par le même début.... mais il finira peut-être autrement!

En un mot, on ne le répètera jamais assez, décrire le crime c'est enseigner le crime ; le film qui expose un crime est une leçon de crime. Cet enseignement, cette leçon sont donnés par les puissants auxiliaires dont dispose la méthode intuitive ; *à tout prix* notre attitude négative doit les écarter. Elle doit supprimer, devant l'âme inexpérimentée de l'enfant, toutes les théories, tous les faits qui tendent soit à justifier le mal, soit à en inspirer l'idée.

22. — Une erreur très fréquente consiste à admettre, sans plus de contrôle, toute scène dans laquelle on voit apparaître la vertu récompensée et le vice puni. Qu'on récompense la vertu, il n'y a pas de mal à cela, bien que les récompenses extérieures qu'on lui décerne répondent rarement à la réalité et risquent d'engendrer l'illusion. Quant au « vice puni » ce n'est pas sa place. Le vice ne doit jamais être présenté aux enfants, même s'il se trouve, en fin de compte, puni. Ils risquent de négliger ce facteur de la sanction morale, pour ne retenir que le vice lui-même. Les faits sont plus éloquents que le commentaire ou le raisonnement. De la sorte, si même nous montrons l'immoralité pour la critiquer, nous risquons d'influer par le fait immoral, tandis que la critique demeurera impuissante. Si le mal doit apparaître sur la scène, que ce soit toujours dans des conditions spéciales, qu'il s'y trouve en *mauvaise posture,* honteux, hideux ; *qu'il ne triomphe jamais,* même temporairement. Le personnage qui le représente doit être désapprouvé par les jeunes consciences, non seulement en vertu de principes possédés par eux (base encore bien fragile à cet âge et trop inégale suivant les individus) mais parce qu'il sera, par lui-même antipathique. En un mot, que

jamais l'intérêt et la sympathie ne s'attachent à l'action mauvaise[1].

23. — Ce qui précède concerne les influences exercées sur l'intelligence de l'enfant. L'attitude négative ne négligera pas les éléments affectifs. Tout ce qui peut susciter des instincts, des appétits, des passions contraires à l'œuvre de l'éducation est suspect, lors même que ces instincts ne paraîtraient pas mauvais en eux-mêmes. C'est, au premier rang, l'indécence, la suggestion érotique, qui doit être écartée. Ce point de vue a été le centre de tous les efforts dirigés contre la littérature malsaine. On a condamné ce qui avait un caractère pornographique. Mais l'indécence n'est pas seule à redouter. Beaucoup d'autres suggestions peuvent éveiller des désirs qui, sans s'insurger directement contre la morale, risquent de devenir dangereux. Il n'est pas immoral d'aimer la bicyclette ou le ski ; mais si, un jour de belle neige, un enfant, enivré par les spectacles cinématographiques, dérobe une paire de skis et déserte l'école pour aller faire de l'entraînement, l'œuvre de l'éducation est en péril. On est étonné de l'ampleur que prennent parfois certaines impulsions chez des personnes qui en avaient été jusqu'alors exemptes. C'est le « coup de foudre » du roman d'amour. On trouve son équivalent dans certaines passions effrénées de jeu, de tabac, de boisson, surgies comme un éclair, à la première occasion, et qui ont aussitôt incendié une âme et une vie. Il ne suffit pas d'éviter les passions nouvelles. Parmi les instincts existant chez l'enfant, plusieurs sont ennemis de l'éducation ; gardons-nous de les entretenir. Cette tâche est moins difficile que la précédente, car, s'il est malaisé de protéger l'enfant contre l'apparition subite d'un instinct, au moins, lorsque celui-ci est présent, en sommes-nous avertis et pouvons-nous écarter tout ce qui serait de nature à l'aviver.

24. — Ainsi l'attitude négative de l'éducation au point de vue affectif consistera à éviter aussi bien tout ce qui peut faire

[1] Cet alinéa est en partie extrait d'un mémoire présenté au 2me Congrès Intern. de l'Éducation morale.

surgir des désirs, des instincts, etc., contraires au but de l'éducateur que ce qui serait de nature à les exciter lorsqu'ils existent déjà.

25. *Attitude constructive.* — Cette attitude s'applique non à protéger, mais à édifier. L'entreprise est malaisée. Aux exigences de toute œuvre littéraire, celle qui s'adresse à la jeunesse en ajoute de nouvelles : besoin spécial de clarté, de simplicité, d'objectivité, puis, nous allons le voir, une sévérité exceptionnelle dans le choix des faits et des idées que l'on présente à l'âme enfantine.

On fera appel à tout ce qui peut déposer dans l'esprit des notions saines et conformes au but de l'éducateur : D'abord, l'apologie de la vertu. C'est un point délicat ; un traité de morale est un faible appui dans l'éducation d'un enfant. Pour bien plaider, gardons-nous de prêcher. Les faits seuls doivent parler ; à nos sermons l'enfant s'ennuye et s'endort, alors que les faits résonnent et éveillent. L'apologie de la vertu n'a pas le pouvoir de celle du crime. Celle-ci flatte nos appétits, celle-là les combat. Le fait influant plus que les commentaires, les lectures sont d'influence limitée dans ce domaine. Le cinématographe est beaucoup plus puissant. Du reste, ce n'est pas seulement la vertu qu'il faut avoir ici en vue, mais tout ce qui concourt au but de l'éducation.

L'œuvre à thèse, (thèse, cette fois, conforme au but éducatif) est déjà plus efficace que la glorification directe de la vertu. Mais dans l'ordre moral, la puissance appartient surtout à l'exemple. Racontez à un enfant la vie d'un grand homme, la vie des héros, ou encore un sauvetage héroïque, un acte de charité; ces exemples font vibrer son émotion. Ayez soin, surtout, que ceux qui ont accompli ces actes se soient trouvés dans des circonstances aussi analogues que possible aux nôtres ; que l'enfant se sente en présence non d'étrangers inaccessibles mais d'êtres semblables à lui. Que leur exemple devienne pour lui une loi qui s'impose à la fois comme belle et comme réalisable. Il se sentira poussé à lui obéir s'il se trouve un jour dans cette situation. Son esprit n'est pas encore assez encombré d'expériences et de déceptions pour la refouler. Elle

y trouve un terrain vierge et y prend racine. Sans doute cette loi, comme tous nos principes, sombrera souvent au choc d'autres impulsions plus vives. Elle existera cependant, et constituera un germe, si rudimentaire soit-il, de relèvement et de force.

26. — Si l'on compare ces deux attitudes négative et positive, on s'aperçoit que la première s'attache principalement à l'idée, la seconde au sentiment. Ceci dérive moins de la nature des choses que des circonstances qui les entourent. La littérature qui nous occupe constitue un enseignement *intellectuel* du crime ; l'attitude préventive vise donc à protéger l'intelligence de l'enfant contre une nourriture malsaine. Mais, pour construire, nous ne nous adresserons pas aussi facilement à l'idée de l'enfant; l'éducation lui a tant de fois prêché la vertu qu'il ne nous reste rien de neuf à lui mettre en l'esprit sur ce sujet. Pour le perfectionner, nous ne recourrons plus à son intelligence mais à son sentiment. Tout ce que nous lui dirions en plus serait un refrain vieilli. Ces motifs expliquent la différence de ces deux attitudes.

27.—Il reste cependant un côté important de l'attitude positive qui s'adresse bien directement à l'intelligence de l'enfant. C'est l'emploi de la lecture et du cinématographe à son instruction. Ne parlons pas de l'emploi du livre ; on en a trop usé pour qu'il y ait rien à en dire de nouveau. Quant au cinématographe on se représente aisément le merveilleux instrument d'enseignement qu'il constituera lorsque les obstacles d'ordres administratif et commercial qui entravent actuellement son utilisation auront été surmontés. C'est d'abord toute la géographie qui y trouvera l'enseignement intuitif le plus parfait qu'elle puisse jamais posséder : paysages exotiques, voyages, etc., puis la géographie humaine, puis toutes les exploitations techniques, visite de mines, industries de tous genres, la récolte et la transformation des produits les plus divers, le fonctionnement des machines, des navires, des dirigeables, etc. etc. Les sciences naturelles s'appuient avec profit sur le cinématographe; il présente tour à tour des micro-organismes animés, des processus physiologiques, des races exotiques

d'animaux, des phénomènes géologiques, etc. Tout ce qui se meut ou vit dans l'univers peut être présenté par son organe. Son avenir est illimité. Il révolutionnera bien des méthodes d'enseignement.

28. — Si la littérature destinée à la jeunesse était composée par des éducateurs, ces deux attitudes suffiraient. Elles contiendraient toute notre tâche. Mais nous trouvons cette littérature toute faite. Pour ceux qui l'élaborent, le profit passe souvent avant toute considération pédagogique. Nous avons donc, non à créer, mais à choisir. Et le choix est embarrassant ; rien ne répond exactement à nos besoins. Pour la nourriture psychique de l'enfant, comme pour celle de son corps, une hygiène générale, parfois même des régimes spéciaux, sont de commande. Deux enfants, en effet, ne sont jamais influencés identiquement par la même lecture. Le régime variera donc. il variera selon le sexe, selon l'âge, selon les aptitudes. On devra examiner à la fois le sujet et son régime, c'est-à-dire le caractère de l'enfant et le contenu de l'œuvre qu'on lui présente.

Au point de vue affectif, on rencontre tous les degrés dans l'impressionnabilité de l'enfant. Les uns cèdent aux moindres appels, se laissent entraîner à tout vent; d'autres restent fermes au devoir. A ceux-ci les incitations sont peu dangereuses, à ceux-là elles sont néfastes. Certains sont doués d'appétits brutaux, d'instincts si violents qu'ils brisent tous les freins ; à tout prix on leur épargnera ce qui peut éveiller la poussée de ces tendances. D'autres, toujours maîtres de leur appareil psychique, exigeront moins de sollicitude. Certains enfants vibrent, s'enthousiasment pour une idée ou pour un acte ; à ceux-là montrons des modèles impressionnants de dévouement, de loyauté, d'héroïsme, écartant toute scène douteuse, si anodine puisse-t-elle paraître. Ces distinctions ne sont pas nettement tranchées ; toutes les dispositions se rencontrent chez tous, plus ou moins mêlées. On ne saurait placer sur chacun une étiquette précise impliquant une hygiène psycho-morale déterminée. Nous pouvons cependant connaître nos enfants. Nous devons ausculter chacun d'entre eux, saisir

les traits saillants de son individualité au point de vue de la suggestion intellectuelle et affective, et discerner peu à peu quel régime lui convient le mieux.

Dans le domaine intellectuel cette auscultation sera beaucoup plus aisée et notre choix en sera facilité.

29. — D'un autre côté, on analysera, au même point de vue, l'œuvre littéraire, comme on analyserait une eau minérale. On recherchera par quels éléments elle influera sur l'esprit et le cœur de l'enfant, et dans quel sens. De ces deux analyses, on déduira quelle action peut exercer une œuvre sur un enfant donné. On constatera aussi combien cette action varie avec les individus. Ce qui attriste l'un, fait rire l'autre. Celui-ci s'enflamme, l'autre reste indifférent, etc. Un exemple éloquent d'abus de force produira chez la plupart le dégoût de la brutalité, si cet abus y est montré sous un aspect antipathique. Mais, pour celui qui a l'habitude d'imposer sa force aux faibles, l'effet contraire se produira : il verra là une simple réalité. Si le récit est original, il y trouvera même quelques suggestions à retenir pour une action future.

30. *Résumé.* — En résumé, l'action par laquelle on influera directement sur l'enfant se borne à surveiller et à choisir. Surveiller la littérature qui parvient à son regard et y opérer un triage. Cette action est déjà, par elle-même, d'une grande efficacité. Elle contribuera à éviter bien des chutes, à maintenir bien des moralités encore frêles, à fortifier bien des cœurs disposés à la vertu. Mais sa portée est forcément limitée. Elle ne peut s'exercer en permanence. Un précepte pédagogique qui prétend consacrer tous les instants des parents à l'éducation d'un enfant est ou une illusion ou une fiction. La réalité est plutôt dans le contraire : père et mère ont leur tâche quotidienne ; le plus souvent la vie matérielle en dépend. Ils ne peuvent guère s'occuper de cette action directe. Elle doit donc être soutenue par les divers procédés d'une action indirecte, beaucoup plus étendue.

§ 2. — Action indirecte.

31. — Les moyens d'action indirecte sont nombreux. Le plus simple, celui qui se présente le premier à notre esprit, est l'intervention de l'Etat. Mais, sans être pire que le mal, ce remède est d'une application difficile, alors que, dans ce domaine, l'initiative privée peut beaucoup. Son action a de grands avantages ; elle est souple ; elle poursuit le fléau sous toutes ses formes sans être encerclée par un texte de loi ; enfin, elle ne porte atteinte à aucune liberté.

A. — **Initiative privée.**

32. *Education du public.* — Quelles que soient les mesures que nous puissions juger opportunes, aucune ne sera appliquée, aussi longtemps que ceux qui devraient la mettre en pratique ne croiront pas à son utilité. La jeunesse est exposée à un danger ; elle l'ignore, les parents, le public l'ignorent ; nul n'en comprend ni n'en mesure l'importance. Notre devoir est de la faire connaître. Il est parfaitement clair. L'obstacle se rencontrera moins dans l'opposition des parents que dans leur ignorance. Notre voie est donc aisée ; nous devons leur montrer le risque que courent leurs enfants, l'exploitation néfaste dont ils sont les victimes. Sans doute, quelques-uns resteront indifférents ; mais la majorité écoutera et beaucoup agiront. Que l'on ne compare pas une campagne de ce genre à une œuvre de propagande, religieuse, politique ou autre. Celle-ci tend à faire pression sur la mentalité des adultes et se heurte à leur résistance. Celle-là s'adresse à des parents pour le bien de ceux qui leur sont chers ; elle ne leur demande aucun effort sur eux-mêmes, aucun sacrifice de leurs instincts et de leurs passions. Leur personne est hors de cause. Vous leur signalez le péril qui menace leur famille : soyez clairs, nets, éloquents : persuadez-les de la nécessité de surveiller les lectures de leurs enfants. Qu'ils soient pénétrés de ce principe absolu que *la vue d'un acte constitue une leçon de cet acte.* Quels parents,

après cela, si mous soient-ils, fermeront complètement les yeux ?

Bien des gens, en lisant ces critiques à l'adresse de la littérature criminelle et du cinématographe, iront voir par eux-mêmes. Puis, ne se sentant pas, eux, des adultes, plus mauvais après qu'avant, ils resteront sceptiques. C'est à eux que nous devrons expliquer notre cinquième loi : des habitudes affectives, mentales, volitives bien établies sont un rempart contre la suggestion. Pour vous, adultes, qui possédez ce rempart, le danger peut être nul ; pour des êtres moins bien armés, il existe.

Ces notions devraient non seulement pénétrer dans l'esprit des éducateurs et de tout le public en général, mais atteindre les auteurs eux-mêmes de la littérature enfantine. Que des spéculateurs peu scrupuleux s'enrichissent aux dépens de la moralité publique, cela n'a rien de très étonnant. Contre ceux-là nous n'avons qu'un recours, mais il est efficace : c'est d'éclairer le public. Mais, certainement, parmi les auteurs et les éditeurs de ces œuvres, beaucoup en ont ignoré et en ignorent peut-être encore en toute bonne foi les effets. Vis-à-vis de ceux-là, la persuasion n'est pas une démarche vaine. Elle atteindra le mal dans sa source. Convaincu de l'effet délétère de sa « manière », tout auteur sincère et honnête en changera. Il semble, du reste, qu'un certain chemin ait été parcouru dans ce sens, et que la proportion des récits d'Indiens et de détectives soit en voie de diminution.

En un mot, éclairer l'opinion, proclamer les conséquences des faits, tel est le premier devoir de l'éducation. Par cette démarche elle diminuera à la fois la production de littérature malsaine (imprimée ou cinématographiée) et le nombre de ses amateurs.

33. *Mesures de prévoyance :* a) *Les difficultés.* — A la mauvaise littérature substituons-en une bonne. En principe, c'est tout simple, en pratique cela ne l'est guère. Les difficultés techniques de l'opération ont été exposées plus haut : il faut accepter certaines limitations dans l'exposé des faits, dans la peinture des caractères, des mœurs. Peu d'auteurs de talent y con-

sentent. Quant aux médiocres, leurs œuvres ne lutteront pas avec *Sherlock Holmes*. Il en résulte que, trop souvent, les écrits destinés à l'enfance et à la jeunesse sont d'une niaiserie repoussante : des histoires de petits frères et de petites sœurs bien sensibles qui s'aiment bien tendrement et s'exhortent, en termes ineptes et mielleux, à être bien sages, pour que leur maman soit contente ! Ou encore, ce sont des sermons : l'auteur prêche ! Ou enfin, sans s'en douter, il a laissé se glisser dans son œuvre quelque germe empoisonné. Ce vice de base revêt presque invariablement la même forme : on présente un enfant mauvais qui se régénère ; on voulait prêcher l'effort et le perfectionnement : on a simplement démontré que chacun peut être mauvais à sa guise, que cela finit toujours par bien tourner. Cette erreur est courante.

Pour ces diverses raisons, écrire en vue de la jeunesse est difficile. En outre, le jeune lecteur évolue. Ses intérêts varient avec son âge ; ses lectures doivent changer avec ses intérêts. Le livre abandonné par une génération sera repris par l'autre, sans doute, il peut attendre. Mais qu'en sera-t-il des revues destinées à un âge donné ? Elles n'intéressent le petit abonné que pendant deux, au maximum trois ans ; puis il les trouve trop enfantines ; il veut autre chose. D'année en année, elles doivent renouveler leur clientèle et pourtant lui offrir toujours du nouveau. Ces diverses complications, s'ajoutant aux difficultés techniques inhérentes à l'entreprise, expliquent pourquoi celle-ci n'est pas tentée sur une plus large échelle, pourquoi c'est en opérant un choix judicieux dans la littérature existante, plutôt qu'en provoquant la création d'œuvres nouvelles, que l'on atteindra le but.

34. b) *Bibliothèques, etc.* — On ne saurait trop recommander l'ouverture de nombreuses salles de lectures destinées aux enfants et à la jeunesse. A chacune d'elles devrait être annexée une bibliothèque aussi riche que possible en livres de récréation et en ouvrages de fonds capables de satisfaire les goûts les plus variés. Dans ces bibliothèques, il faut que l'enfant ait la faculté de choisir ses lectures lui-même, en pleine liberté. Au bout de peu de temps, du reste, son expérience l'instruisant,

il renoncera à choisir seul et fera appel aux compétences du bibliothécaire. Mais il le fera de son plein gré, non en vertu d'un règlement ; il se sentira chez lui, non chez un garde ; loin de se trouver enrôlé dans une institution, il en découvrira de lui-même l'utilité et, par ce fait, s'y attachera, y reviendra avec plaisir. On devrait, autant que possible, autoriser les lecteurs à emporter des ouvrages à domicile ; car c'est au moment où il rentre à la maison que l'enfant est le plus exposé au désœuvrement et à ses conséquences. C'est peu de chose d'égarer chaque année quelques volumes si l'on sauve quelques mentalités enfantines.

L'acquisition des livres et périodiques doit être confiée à des personnes qualifiées, connaissant à la fois les goûts de la jeunesse et les effets d'une lecture. Leur rôle gagnera en précision si on les munit d'un questionnaire clair, méthodique ; celui-ci, basé sur l'étude psychologique de l'influence des lectures, telle qu'elle a été exposée tout à l'heure, indiquera les qualités et les défauts que peut présenter une œuvre littéraire. Le critique n'aura qu'à répondre en oui ou en non si ces caractères sont présents dans chaque œuvre.

Des efforts louables et très utiles ont déjà été tentés dans le sens d'une sélection de la littérature du jeune âge. Signalons en particulier la brochure de M. Melin[1] qui mentionne plusieurs centaines d'ouvrages de tous genres, classés suivant l'âge de l'enfant et suivant la matière traitée. Ces œuvres, cependant, l'auteur nous en prévient, n'ont pu être toutes examinées en considération du but. Néanmoins cette brochure a rendu et rendra de précieux services. Il faut aussi mentionner, dans une excellente étude de M. Mentré, de justes observations sur les qualités que doit présenter une lecture[2]. En Allemagne, on a cherché à aller plus loin ; diverses associations, fondées en vue de l'assainissement des lectures à bon marché, ont créé des revues exclusivement destinées à éclairer le public sur les questions relatives à la littérature populaire et en particulier

[1] G. Melin, *Les lectures de nos enfants*, répertoire bibliographique, Paris, Vuibert, 1910.

[2] F. Mentré, *La valeur éducative de la vie des grands hommes*, l'Education, 1910, p. 172 et 173.

sur la valeur des ouvrages nouveaux [1]. A cet effet, elles ont institué des services d'analyse fondés sur des questionnaires. Mais ces questionnaires sont trop généraux; ils concluent simplement à l'acceptation ou au rejet de l'ouvrage, tandis que bien des lectures peuvent être admises pour un enfant lors même qu'elles ne conviennent pas à d'autres [2].

Des institutions de ce genre comportent une somme élevée d'efforts et de dépenses. Mais, le jour où un certain nombre de bibliothèques seront organisées sur ce plan dans les grands centres, on pourra, sans trop de frais, en créer de plus modestes qui bénéficieront des expériences et des études, analyses etc., faites par les premières. Il faut souhaiter qu'on entre aussi largement que possible dans cette voie.

35. c) *Cinématographe éducatif.* — Le cinématographe, lui aussi, offre de vastes ressources à l'éducation. Son emploi, nous l'avons vu, peut être très généralement recommandé dans des buts d'instruction. Il faudra faire plus. On pourra en tirer un instrument universel de récréation saine et d'éducation morale et intellectuelle. On respectera les mêmes principes qui ont été exposés tout à l'heure pour la lecture : instruire, intéresser au bien par l'acte, non par la leçon ou le sermon. A ce prix, on exercera une action bienfaisante sur les jeunes générations; on substituera à des influences néfastes une distraction saine et légitime, on édifiera tout un enseignement moral et intellectuel sur des exemples directs et vivants.

Dans un temps qui n'est plus bien lointain, le cinématographe éducatif existera partout. Il constituera une des grandes créations de notre siècle.

Le contrôle des films cinématographiques semble plus simple

[1] Notamment : la *Jugendschriften-Warte* (mensuel), rédigée par H. Wolgast; le *Wächter für Jugendschriften* (mensuel), rédigé par Laurenz Kiesgen; le *Hochwacht* (mensuel), rédigé par Brunner.

[2] Pour tout ce qui concerne ce mouvement en Allemagne, voir, outre les divers ouvrages cités plus haut, le livre de Wolgast, *das Elend unserer Jugendliteratur* (la misère de notre littérature pour la jeunesse), dont l'appel a eu un grand retentissement, puis, dans les travaux du Ier Congrès international d'Education morale, p. 109, Wolgast, *Jugendliteratur*, et p. 112, Johannesson, *Hauslektüre der Schüler*.

que celui des lectures. Il est cependant plus difficile. On ne le fait pas à temps perdu ; il faut assister à des représentations *ad hoc* en un temps et un lieu donnés. La production étant considérable, le défilé n'en finit pas. Parmi les films récréatifs, le nombre de ceux qu'on peut conserver est restreint. Aussi le temps qu'absorbe un pareil contrôle, la compétence qu'il exige, puis les frais entraînés par la location des films, ou, en certain cas, par leur acquisition, font du cinématographe éducatif une entreprise extrêmement compliquée. De grands efforts ont déjà été tentés dans ce sens en divers pays. En France, des conférences et des représentations populaires ont été organisées avec les résultats les plus encourageants. Des initiatives semblables ont été prises en Allemagne, en Angleterre, en Belgique, aux Etats-Unis [1], etc. Il serait à désirer qu'une entente intervînt entre toutes les initiatives, non seulement d'un pays, mais même de tous les pays, formant une sorte de confédération, d'union internationale. En centralisant ainsi les frais de contrôle et d'acquisition on épargnerait bien des efforts et bien des dépenses. On rendrait possible ce qui en l'état actuel ne l'est pas.

36. d) *Sociétés de jeunes gens.* — Mentionnons encore un dernier élément de la lutte contre l'envahissement de la mauvaise littérature. Les bibliothèques, le cinématographe éducatif étendent leur action sur un grand nombre d'enfants, mais ils ne les attirent que par des intérêts limités. D'autres institutions présentent l'avantage, quoiqu'en n'atteignant qu'un nombre plus restreint d'adhérents, de leur offrir des attractions multiples ; ce sont les sociétés, cercles, etc., qui réunissent les jeunes gens dans un but social, littéraire et artistique. Bien comprises, elles peuvent exercer une influence morale et intellectuelle des plus salutaires. On ne peut trop recommander ces groupements. Ils ont déjà fait leurs preuves en France et à

[1] On consultera avec fruit à cet égard l'excellent ouvrage déjà cité plus haut, de E. Schultze, *Der Kinematograph als Bildungsmittel,* Halle, 1911; voir aussi F. Duensing, *Kinematograph und Kinderwelt*, Säemann, 1911, p. 279, et, plus récemment, un article de H. O. Hale, dans le *School World,* d'oct. 1912, sur le *Cinématographe à l'école.*

l'étranger. Lorsque, destiné aux jeunes gens des classes inférieures, le groupe est appuyé par leurs contemporains ou leurs aînés des classes plus aisées et que ceux-ci y apportent un esprit de solidarité sans apprêt et de familiarité simple, les rapprochements qui en résultent, l'expérience l'a montré, constituent un véritable bienfait. Et ce bienfait est alors double, car, en éducation morale plus que nulle part ailleurs, on gagne plus à donner qu'à recevoir. A cet égard, les témoignages de tous les jeunes gens dévoués qui se sont consacrés à ces clubs de jeunesse sont concordants.

37. e) *Sports, boy-scouts, etc.* — Parmi les récréations que ces sociétés peuvent offrir à leurs adhérents, il en est une qui, au point de vue qui nous occupe, mérite une mention spéciale. C'est le sport, lorsqu'il comporte une lutte contre des difficultés et dans quelque mesure, contre des risques. Rien n'est plus propre à donner satisfaction au goût d'activité et d'aventures de l'enfant. Une ascension dans les rochers est à la fois une occasion d'activité et une double lutte contre la difficulté et le danger. Bien conçue, cette double lutte consiste à triompher de la difficulté au lieu de l'éviter et à éviter le danger au lieu de le braver. C'est l'affaire de notre volonté et de nos muscles d'une part, de notre intelligence et de notre attention de l'autre. Cet ensemble forme un dérivatif très heureux aux besoins d'action et d'aventures que la littérature à bon marché a trop habilement réussi à entretenir et à exploiter.

Une institution qui a répondu assez exactement à ces besoins, en pays anglo-saxon, est celle des *boy-scouts*. Partir en jeunes éclaireurs, franchir les obstacles, voler à l'ennemi imaginaire, construire des moyens de défense, et, en tout cela, maintenir toujours droit et ferme, flottant au vent, le drapeau de la loyauté, du courage et de la charité, ce sont là des formes vivantes de l'idéal de la jeunesse. Le goût des aventures y trouve largement son compte ; mais on l'oriente vers le bien et non vers le cambriolage. L'institution des « éclaireurs » a établi qu'il est aussi aisé d'enseigner à un enfant à construire un pont qu'à forcer une serrure, ou de préparer un futur soldat qu'un gredin. Elle met en jeu l'imagination des jeunes esprits ; elle

ouvre un champ libre à leur besoin d'activité. On peut lui reprocher de s'adapter moins aisément à notre mentalité qu'à celle des anglo-saxons. Notre esprit, abstrait parfois jusqu'à l'exagération, ne s'accommode guère d'un jeu entièrement fondé sur des situations à la fois concrètes et imaginaires. Elles laissent sceptique le jeune Latin, le jeune Français en particulier, qui ne croit pas facilement « que c'est arrivé ». Volontiers, il sera porté à sourire ou à railler. Néanmoins, l'institution est saine et bonne. Les motifs psychologiques qui viennent d'être exposés montrent comment elle peut être un moyen grandiose de formation morale. Aucun éducateur digne de ce nom et conscient de sa mission, quel que soit du reste l'idéal dont il s'inspire, ne pourra manquer de s'y rallier.

B. — **Mesures légales.**

38. — Il n'y a pas d'illusions à se faire sur le pouvoir de la loi dans le domaine moral. Le caractère d'une bonne loi est d'être exacte, d'éviter les appréciations. Pour elle, la précision passe avant la logique : par exemple, elle prévoit que le citoyen sera soldat ou électeur, non lorsque ses forces physiques ou mentales le permettront (ce que suggèrerait la logique), mais lorsqu'il atteindra *un âge précis*.

En morale, la nature des choses s'oppose à de telles précisions. Aucun degré numérique, aucune mesure exacte ne viennent à notre aide ; il faut envisager la portée des faits, et ces appréciations dépendent des impressions de chacun. On l'a bien vu dans les mesures concernant la décence publique ; leur exécution passe d'une rigueur excessive à un relâchement extrême, suivant les régimes qui les appliquent, suivant la mentalité d'une époque, etc. Si, dans ce domaine relativement défini, la précision est malaisée, elle devient impossible lorsqu'il s'agit d'apprécier si une œuvre est ou n'est pas nuisible. Un jugement de ce genre réclame, outre un sens moral délicat, une initiation psychologique peu courante.

La meilleure loi sera donc forcément médiocre. La voie la plus sûre reste l'initiation du public qui a été recommandée

tout à l'heure. Néanmoins, l'intervention légale n'est ni impossible ni inutile. Elle peut se produire dans deux sens, selon que ses dispositions viseront la matière offerte au public ou l'accès du public à cette matière. Suivant les cas, l'une ou l'autre de ces interventions devra être préférée.

39. *Lectures.* — Pour les diverses raisons qui ont été déjà exposées, on peut difficilement réglementer la production. La presse est un rouage si important de la vie sociale, son rôle est si universel, qu'il est malaisé de mesurer par avance la répercussion qu'une réglementation de détail risquerait d'avoir sur l'ensemble de son fonctionnement. Chaque jour, les journaux, les chroniques judiciaires notamment, contiennent les récits de crimes de tous genres. Ceux d'entre eux qui ont conscience de leur rôle social s'efforcent de modérer les effets de cette publicité; elle ne peut être complètement supprimée. Comment, dès lors, refuser au livre ou au feuilleton ce qu'on accorde au journal ? Comment, du reste, discerner ce qui peut être toléré de ce que l'on doit défendre ? La distinction est très délicate. En cette matière, ce qui importe, c'est la forme de l'exposé, plus que son contenu, la présentation plus que la matière présentée. Les deux exemples suivants le montrent : le premier est inoffensif, le second méphytique, bien que celui-ci raconte de petits vols, celui-là un double meurtre :

Lundi matin, Mme X. et sa servante ont été trouvées assassinées dans leur lit ; l'auteur de ce double meurtre s'est enfui après avoir dévalisé la maison.

C'est là un fait divers sans aucune portée, sans influence sur le lecteur.

Le jeune B., domestique, a imaginé un moyen ingénieux d'arrondir son gage. Son maître avait coutume, les soirs d'hiver, de prendre un grog avant de se coucher. De temps en temps, B. y versait.... (ici le nom d'un narcotique avec indication du nombre exact de grammes employés) dont le goût était couvert par celui du grog. Deux heures après, sûr du sommeil de son maître, il pénétrait dans sa chambre, prenait la clef de son secrétaire, en retirait sans bruit 20 fr., replaçait la clef au même endroit.... Ce petit jeu durerait encore sans l'imprudence de B. qui..., etc.

Ce récit est un type parfait d'enseignement systématique du crime.

Il est impossible d'établir par un texte légal une différence entre deux récits de ce genre. On pourrait tout au plus recourir à des mesures de répression. Ce ne serait guère utile. Ce qu'il faut, c'est prévenir.

40. — Il serait plus facile, par contre, de faire porter la réglementation sur l'accès des lecteurs enfantins à cette littérature.

On proteste volontiers au nom de la liberté du commerce contre toute mesure de ce genre. Rien n'est plus paradoxal. La liberté dont jouit le commerce est un fait positif, concret et comme tel, limité. Au contraire la *Liberté du Commerce* dont s'autorisent ces protestations est une abstraction et un mythe. Qu'est ce prétendu principe de la liberté du commerce? Est-ce de lui qu'émanent les prescriptions comme celles-ci : Tu ne trafiqueras de rien sans te plier à mille conditions diverses ; tu ne vendras ni explosifs, ni poudre, ni munitions, ni boissons fermentées ou distillées, ni tabacs, ni allumettes, ni orfèvrerie, ni produits brevetés, sans obtenir certaines autorisations de l'Etat ou des particuliers; (sans parler des marchandises strictement prohibées : produits falsifiés ou frelatés, littérature obscène, injurieuse, contraire à l'ordre public, etc.) Nul n'est même libre de vendre, sans remplir certaines conditions, une médecine destinée à sauver la vie d'un homme! La liberté du commerce, comme toutes nos libertés, se meut au milieu d'une atmosphère de lois et d'obligations qui la limitent en tout sens.

Faire un principe rigoureux de la liberté, c'est, dans le commerce comme en politique, la confondre avec l'anarchie. Anarchie, de vendre à des enfants des liqueurs ou des poisons ou des explosifs; anarchie, aussi, de leur livrer des poisons moraux. Rien, dans la liberté limitée du commerce, n'empêche d'interdire que des écrits dangereux soient vendus à des mineurs jusqu'à un âge donné. Il est vrai qu'on ne peut distinguer rigoureusement l'écrit dangereux de celui qui ne l'est pas. Cela étant, et puisque l'imprimé, comme beaucoup de choses utiles, peut être dangereux, pourquoi ne pas supprimer radicalement ce danger ? pourquoi ne pas décider qu'il ne sera vendu d'imprimé aux enfants que sur autorisation écrite

de leurs parents ? Un mineur de douze ans n'a pas qualité pour s'obliger ou traiter des affaires. Si vous lui vendez quelque chose, c'est par une simple tolérance. Tant que celle-ci rend service au mécanisme social, conservons-la ; sitôt qu'elle nuit, qu'on la supprime. La maintenir avec l'autorisation des parents c'est éviter à la fois l'abus de la liberté et celui de la contrainte.

41. *Cinématographe.* — Une réglementation du cinématographe est chose beaucoup plus simple. La toile blanche ne joue pas dans la société un rôle aussi étendu que la presse. Dans cette institution à part, tout est spécial, le mode d'accès aussi bien que celui de présentation. Tout aussi s'y trouve d'institution relativement récente. La loi peut intervenir sans que cette réglementation se répercute sur des situations acquises et entraîne des conséquences imprévues.

Il serait très indiqué de soumettre chaque film à un contrôle officiel[1]. On vient de voir la difficulté d'un contrôle de ce genre, en raison de l'abondance de la production. Une solution beaucoup plus simple consiste à interdire la production publique, sans autorisation spéciale, de tout film représentant certains crimes nettement précisés, par exemple : suicide, meurtre, vol, escroquerie, ainsi que toute tentative de commettre ces crimes. La précision serait très aisée dans ces dispositions, qui pourraient emprunter aux lois pénales leur terminologie et leurs définitions.

Une telle mesure frappe juste et ne lèse aucun tiers ; elle ne porte nul ombrage au service d'information de la presse. Elle n'est pas parfaite ; elle ne possède pas la précision d'un chiffre ; néanmoins elle opérerait un assainissement rapide dans l'enseignement intuitif du crime. Elle mettrait immédiatement un frein au développement inquiétant qu'a pris, depuis quelques années, l'organisation des bandes de malfaiteurs[2].

[1] Une censure officielle des films nouveaux fonctionne en plusieurs endroits d'Allemagne et principalement à Berlin.

[2] L'enseignement du crime s'acharne à ne rien laisser perdre : n'a-t-il pas, par la même voie du cinématographe, célébré, en les répandant

42. — Quant à l'accès aux représentations cinématographiques, c'est certainement le point qui offre le plus de prise à la loi. Elle est intervenue, en interdisant l'entrée des salles de spectacles soit à tous les enfants, soit à ceux qui ne sont pas accompagnés de leurs parents[1].

Rien n'est plus simple et plus clair que cette réglementation, basée sur des données précises comme l'âge de l'enfant. Elle tend peu à peu à se généraliser.

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

43. — La littérature criminelle, en étalant aux yeux de la jeunesse le crime et les moyens de le consommer, est un des pires adversaires de l'éducation et de la civilisation. Son œuvre est de démolir ce que l'éducateur tend à édifier. Il serait oiseux de vouloir s'en prendre à la presse et au cinématographe ; le rôle immense de l'une, l'avenir de l'autre, les placent au nombre de nos auxiliaires les plus précieux. Mais notre devoir est de conjurer les dangers dont ils sont accompagnés.

Dans ce but, nous devons avant tout *ouvrir nos yeux* et *voir*. Puis nous devons *ouvrir les yeux du public*, principalement des parents et des instituteurs, des producteurs mêmes de cette littérature, et les *forcer à voir*, faire la lumière sur un danger méconnu. Les institutions préventives et protectrices, bibliothèques, sociétés, sports, etc., le cinématographe sain, sont

urbi et orbi les hauts faits des Bonnot et consorts ? L'âpreté d'un tel spectacle peut chatouiller agréablement les nerfs endurcis d'un adulte ; y convier la jeunesse est une folie et une indignité.

[1] De nombreuses mesures dans ce sens ont été prises, avec une rigueur inégale, en Allemagne et en Suisse. (A Genève, un règlement récent interdit l'accès du cinéma *à tout enfant de moins de 16 ans* non accompagné de ses parents).

œuvres de second plan. En premier lieu sauvons la vie morale, ensuite nous la développerons.

Enfin, des mesures légales sont réalisables. Elles ne vaudront jamais l'action libre. Néanmoins elles rendront service, si, en réglementant la vente de certaines lectures et les spectacles cinématographiques, elles parviennent à soustraire aux regards de l'adolescent et de l'adulte les enseignements néfastes dont trop souvent on leur a saturé l'esprit.

UN TYPE D'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

John Stuart Mill.

On a coutume de disserter sur l'éducation d'une façon théorique et abstraite. On ferait, à ce qu'il semble, une œuvre plus intéressante et plus utile en étudiant des éducations individuelles et en examinant ce qu'elles ont donné. Mais il conviendrait alors de prendre pour exemple, non pas une éducation moyenne, j'entends celle d'un enfant moyen, faite par les voies ordinaires et communes, que bien à tort on regarderait comme plus probante et ayant une portée plus générale, mais au contraire une éducation originale, d'une forme bien définie, systématique, ayant porté sur un sujet de choix, exceptionnellement doué et auquel elle aurait de plus été merveilleusement adaptée, pour lequel elle semblerait avoir été faite. En un mot, on devrait regarder, comme typique ou vraiment représentative une éducation, dont les effets auraient été portés au *maximum* et au *summum*, qui aurait pleinement et admirablement réussi. C'est une éducation de ce genre que nous nous proposons d'analyser, à savoir l'éducation toute philosophique ou rationaliste, que John Stuart Mill a reçue de son père.

Cette éducation présente d'abord cette particularité remarquable que l'influence de la mère ne s'y fait pas sentir. Les éducations rigoureusement systématiques, où l'on se dirige suivant des principes arrêtés, qu'on ne met plus en question et qu'on suit jusqu'au bout, ne peuvent être, si on peut dire, que

paternelles. Les mères, dans leur conduite envers leurs enfants, suivent plus ou moins leur inspiration et leur cœur ; elles ne supporteraient point l'entrave d'une doctrine rigide ; leur action éducative est, en général, plus réelle, mais moins apparente que celle des pères, parce qu'au lieu de s'exercer de front, elle prend des détours, parce qu'au lieu de s'affirmer, elle se dérobe, parce qu'au lieu surtout de se diriger exclusivement en un sens, elle est dispersée et diffuse. Jamais une mère n'entreprendrait une éducation semblable à celle que nous allons décrire, aussi fortement accusée, aussi caractéristique. Il fallait pour cela un esprit d'autorité et un fanatisme doctrinal, dont les femmes par nature sont heureusement exemptes et dont, à vrai dire, parmi les hommes mêmes, un philosophe seul était capable.

L'éducation de Stuart Mill a la valeur d'une expérience ; elle est l'application et l'épreuve d'un système. Lui-même en fait la remarque : s'il écrit ses mémoires, c'est en partie pour payer sa dette de reconnaissance aux personnes dont il a subi l'influence, mais en partie aussi, et principalement, pour l'instruction qu'il croit que le public pourra tirer du « tableau d'une *éducation conduite en dehors des voies habituelles et d'une façon remarquable*. Cette éducation, dit-il, quels qu'en aient pu être les fruits, a pour le moins démontré qu'il est possible d'enseigner, et de bien enseigner, beaucoup plus de choses qu'on ne pense durant ces premières années de la vie, dont les procédés vulgaires, qu'on décore du nom d'instruction, ne tirent presque aucun profit ». Stuart Mill est trop modeste ou s'abuse : cette leçon qu'il dégage de son éducation est la moindre ; cette éducation a une autre portée, est autrement significative, au sens large et élevé.

Mais elle eut d'abord le mérite qu'il lui reconnaît. Elle commença aussi tôt et fut toujours poussée aussi loin que possible. A en croire celui qui en fut le bénéficiaire et se défend d'en avoir été la victime, elle fut précoce sans être prématurée, intensive sans être forcée. Elle devait cependant aboutir et a abouti en effet à cette pléthore d'instruction et à ce surmenage des facultés, pour lequel Renan a créé le nom d'« encéphalite aiguë ». Elle fut donnée sans ménagement,

sans discrétion. James Mill n'avait égard ni à l'âge de son fils ni à ses facultés. Il ne voyait qu'une chose : qu'il n'y eût pas de temps perdu. « Je n'ai gardé, dit Stuart Mill, aucun souvenir de l'époque où j'ai commencé à apprendre le grec. Je me suis laissé dire que je n'avais alors que trois ans ». Le principe de James Mill en éducation était exactement le contraire de celui d'Etienne Pascal. Celui-ci voulait « toujours tenir son fils au dessus de son ouvrage ». James Mill pensait qu'il faut demander à l'enfant tout ce qu'il peut donner, et même au delà, et ce maître exigeant trouva un élève docile qui se soumit sans révolte à une aussi dure discipline et devait par la suite lui en savoir gré. « Mon père, dit Stuart Mill, dans toutes les parties de son enseignement, exigeait de moi non seulement tout ce que je pouvais, mais encore ce qu'il m'était souvent impossible de faire ». En principe, rien de mieux, car « un élève à qui on ne demande jamais ce qu'il ne peut pas faire, ne fait jamais tout ce qu'il peut ». Dans l'application, pourtant, il arriva au père de dépasser la mesure.

S'étant chargé d'enseigner à son fils la géométrie élémentaire et l'algèbre, il se montra un maître insuffisant, et d'autant plus exigeant qu'il ne se rendait compte ni des difficultés de l'enseignement, ni des aptitudes de l'élève, âgé de huit à dix ans. « Il n'avait pas le temps de se mettre à même de résoudre les difficultés qui m'arrêtaient ; il me laissait m'en dépêtrer moi-même sans aucun secours que celui des livres ; en attendant, j'encourais ses réprimandes par l'incapacité où j'étais de résoudre des problèmes difficiles, et il ne s'apercevait pas que je ne possédais pas encore les connaissances nécessaires pour en venir à bout. »

Sous prétexte, sans doute, qu'il faut demander beaucoup pour obtenir peu, ou, plus exactement, trop pour obtenir assez, James Mill imposa toujours à son fils un régime d'instruction disproportionné à son âge. Il eût dû ainsi le décourager, mais l'enfant était si bien doué et d'une nature si heureuse que cette éducation sembla lui profiter sans lui nuire, qu'il la subit sans s'en dégoûter. Il faut dire, à l'excuse du père, qu'il fut invité et encouragé dans son zèle intempestif et outré par la docilité de son fils, car l'élève, en un sens,

commande l'éducation, le maître le plus ardent ne fait que le suivre jusqu'où il peut et il veut aller, et il est parfois entraîné par lui.

Quoi qu'il en soit, Stuart Mill n'eut pas d'enfance, si par là on entend la candeur intellectuelle, l'heureuse exemption du savoir. De bonne heure, il fut mis, ou se mit de lui-même, au régime des lectures sérieuses et sérieusement faites. Ses lectures pouvaient être volontaires, mais il était tenu de prendre des notes et d'en rendre compte. A huit ans, il commença le latin en compagnie d'une sœur cadette et, comme si ce n'était pas assez de ses propres études, il fut chargé d'être le précepteur ou le moniteur de celle-ci. A cette occasion, Stuart Mill nous donne son avis sur l'enseignement mutuel : tout l'avantage serait pour celui qui enseigne, les inconvénients seraient grands pour l'élève.

De huit à douze ans, Stuart Mill lut les auteurs latins et grecs, en particulier la Rhétorique d'Aristote et apprit la géométrie élémentaire et l'algèbre à fond, dans les conditions défectueuses que l'on sait. En même temps, il faisait des vers à titre d'exercice « obligatoire. »

A douze ans, il aborde la Logique, lit l'*Organon* jusqu'aux *Analytiques* inclusivement, lit plusieurs traités de logique scolastique, puis la *Computatio sive Logica* de Hobbes et rend compte de ces ouvrages à son père, en discute avec lui.

A quatorze ans, il étudie l'Economie politique avec son père qui lui en fait des leçons orales et lui met entre les mains les ouvrages de Ricardo.

A cet âge, au même âge que Montaigne, Stuart Mill avait achevé ses études proprement dites. Mais Montaigne, à quatorze ans, ne savait rien (c'est lui qui le dit et par exception on peut l'en croire), tandis que Stuart Mill avait appris, et bien appris, dans l'enfance, ce qu'on apprend d'ordinaire à l'âge adulte, et cela avec des facultés qu'il déclare moyennes et sans autres maîtres que son père et les livres. Il faut donc, conclut-il, qu'il y ait un gaspillage misérable des années précieuses de l'enfance dans l'éducation ordinaire et il estime que, grâce à son éducation particulière, il a eu « sur ses contemporains l'avantage d'une avance d'un quart de siècle ».

Mais ce que Stuart Mill ne dit pas, c'est que le succès de cette éducation provenait moins de sa valeur intrinsèque que de la valeur intellectuelle du sujet auquel elle s'adressait. Non seulement il avait une soif de savoir et une faculté d'assimilation, qui le sauvaient de la satiété et du dégoût, non seulement il pouvait supporter, sans en être accablé, dans un âge si tendre, le poids d'un savoir énorme, mais encore les défauts de son éducation se changeaient pour lui en qualités ; tout lui réussissait, jusqu'à l'insuffisance de l'enseignement reçu ; il suppléait à cette insuffisance par l'effort personnel, et cela lui était bon. Il était de ceux qui, après avoir retiré d'un enseignement tout le profit qu'il peut directement offrir, savent encore en tirer ce que j'appellerai une utilité à côté, imprévue et paradoxale. Ainsi il n'avait ni la faculté poétique, ni l'intention ou la prétention de se faire poète ; mais il appréciait l'exercice du vers comme moyen de développer « la faculté de trouver promptement le mot propre. » De même « les fantaisies poétiques ou les conjectures philosophiques » de Platon n'étaient pas pour retenir son esprit, mais la méthode socratique, enseignée dans les Dialogues, était pour lui un excellent exercice dialectique, et, s'étant rompu à cette méthode, il pouvait se ranger parmi « les vrais disciples de Platon », à meilleur titre que « ceux qui adoptent de certaines conclusions dogmatiques, empruntées surtout aux moins intelligibles de ses écrits. » Enfin aucun enseignement pour lui n'était perdu. Les explications que lui donnait son père sur ses lectures de logique ne lui éclaircissaient rien, laissaient subsister toutes les difficultés ; mais elles ne lui étaient pas pour cela inutiles ; elles servaient à lui constituer un fonds d'idées. « Elles sont restées dans mon esprit, dit-il, comme un noyau autour duquel mes observations et mes réflexions ont pu se cristalliser. La valeur des remarques générales que mon père m'avait apprises se révélait à moi à chaque cas particulier qui tombait par la suite sous mes observations. »

Au reste, l'enseignement que reçut Stuart Mill fut, à certains égards, excellent et l'élève non seulement y a fait honneur, mais en a reconnu et proclamé les mérites. Il ne voit qu'un reproche à adresser à son père : « il comptait trop, dit-il, sur

l'intelligibilité de l'abstrait, présenté seul, sans le secours d'aucune forme concrète. » Ce défaut se rattache à ce que nous avons dit déjà de la méconnaissance chez James Mill de l'intelligence d'un enfant. Il est de plus caractéristique de l'esprit des philosophes en général, de celui de James Mill en particulier, lequel raisonne en logicien pur, en intellectuel de tempérament et de principes. Avec cette foi exclusive dans l'intelligence en général, dont il ne soupçonne ni les lacunes ni les bornes, justement ébloui de celle de son fils, si ouverte, j'allais dire si complaisante, se laissant aller enfin à sa propre nature, le père de Stuart Mill ne pouvait manquer de faire trop appel à la raison de son élève et de lui trop demander.

Cette double erreur, psychologique et pédagogique, n'allait pas d'ailleurs sans compensation, sans avantages pratiques. Sans rien retirer en effet de ce que nous avons dit ou laissé entendre des dangers de toutes sortes que présente le surmenage ou le forçage de l'intelligence, il faut reconnaître qu'on étend les bornes de l'intelligence, quand on ne lui assigne aucunes bornes, car c'est alors seulement qu'on la pousse jusqu'à ses dernières limites naturelles. Accordons donc à Stuart Mill que son éducation exceptionnelle lui a réellement valu une avance énorme sur ses contemporains.

Mais qu'entend-il par là ? Veut-il parler seulement d'une somme plus grande de connaissances, d'une supériorité du savoir ? Evidemment non ; il sous-entend une avance dans le développement de son esprit. Sa gratitude intellectuelle pour son père autrement ne paraîtrait plus justifiée, ou du moins ne le paraîtrait plus assez. Au reste, il ne distingue entre l'accroissement des connaissances et le développement mental que pour remarquer que ce fut le mérite de son éducation d'obtenir l'un par l'autre et de les faire marcher de pair.

L'avance donnée à Stuart Mill par son instruction eût été plus apparente que réelle, et ses facultés auraient été « surmenées », non « fortifiées », si la somme énorme de connaissances qu'on lui faisait acquérir s'était composée de faits confiés à sa mémoire, non assimilés par son esprit. Mais il n'en pouvait être ainsi, en raison, non seulement de la valeur intellectuelle de l'élève, mais encore de la nature d'un ensei-

gnement rationaliste quant à son objet et quant à sa méthode, qui faisait appel à la raison et ne visait qu'à la former. « Mon père ne permit jamais que mes leçons dégénérassent en un exercice de mémoire. Il tâchait de mener mon intelligence, non seulement du même pas que l'enseignement, mais encore de lui faire prendre les devants. *Tout ce que je pouvais apprendre par le seul effort de la pensée, mon père ne me le disait jamais, tant que je n'étais pas à bout de ressources pour le trouver moi-même* ».

S'il fondait sa philosophie sur l'expérience, James Mill n'était pas pour cela indifférent à la façon dont l'expérience s'acquiert, il voulait que cette acquisition fût l'œuvre de la raison personnelle, ou plutôt il mettait la raison au-dessus de l'expérience, puisqu'il n'avait recours en celle-ci qu'à défaut de celle-là. Il n'avait donc pas seulement foi, comme nous l'avons dit, en l'intelligence, en son étendue et son pouvoir, il avait encore le respect de l'intelligence, et ce respect se manifestait dans la matière et dans la forme de son enseignement.

L'éducation de Stuart Mill porte l'empreinte du rationalisme, et elle en est le triomphe. James Mill traita son fils comme un pur esprit. Nul appel au sentiment, ou plutôt guerre au sentiment partout et sous toutes ses formes ! Guerre au sentiment en morale : les actes sont bons ou mauvais en eux-mêmes et dans leurs conséquences ; l'intention dans laquelle ils sont accomplis ne compte pas, ne peut être invoquée comme excuse. L'erreur est une faute ; il faut la haïr et haïr ceux qui se trompent. James Mill était tolérant pourtant, à sa manière ; il l'était par raison, parce qu'il comprenait « l'importance qu'il y a pour l'humanité à laisser à tous la liberté de leurs opinions ». A la base de cette tolérance, très réelle, très sincère, entière et profonde, aucune bonté, aucune indulgence, rien que le respect des intelligences et le culte de la vérité, laquelle ne peut être décrétée d'autorité et dépend, pour son établissement même, de la liberté, du droit reconnu à toutes les opinions de se produire. Est-ce là, comme le prétend Stuart Mill, « la seule tolérance qu'on puisse recommander, la seule qui soit possible aux esprits d'une haute moralité ? » Certes

non, mais c'est une tolérance infiniment respectable et qui impose, quoique dure et hautaine.

La dureté, c'est au reste le caractère de James Mill, si l'on fait consister la dureté dans le fait seul de la sécheresse, de l'absence de sentiment. Il était dur dans la vie, comme il l'était en théorie. Il l'était dans sa conduite envers les siens. C'est un point que Stuart Mill a touché avec beaucoup de respect et de délicatesse. « L'élément qui manquait le plus dans les rapports de mon père avec ses enfants était celui de la tendresse... Pour ce qui regarde mon éducation, dit-il, je n'ose décider si j'ai plus gagné que perdu par sa sévérité. Assurément ce n'est pas la sévérité de mon père qui m'a empêché d'être heureux dans mon enfance » et, d'une façon générale, « je ne pense pas qu'on puisse renoncer à se servir de la crainte comme d'un instrument d'éducation ; mais je sais bien qu'il ne faut pas lui accorder le rôle principal, et que, lorsque la crainte domine au point d'empêcher les enfants de donner leur amour et leur confiance à ceux qui devraient plus tard rester pour eux des conseillers sûrs, et peut-être de détruire chez l'enfant le penchant spontané et ouvert qui le porte à communiquer ses impressions, elle devient un mal qui vient réduire de beaucoup les avantages moraux et intellectuels qui peuvent résulter des autres parties de l'éducation ». Les restrictions mêmes que Stuart Mill apporte à ce jugement, la façon dont il dissimule le blâme sous la forme du regret, le rendent en quelque sorte plus impressionnant et font involontairement paraître la condamnation plus sévère.

Ce père si dur, qui se défiait de la tendresse et s'interdisait d'y faire appel, ne se défiait pas moins des autres sentiments, par exemple de l'amour-propre, et il mettait son fils en garde contre la suffisance et l'émulation, proposant pour but à son ambition, « non pas ce que les autres font, mais ce qu'un homme pourrait et devrait faire. » Ainsi il ne présentait à son enfant d'autre idéal qu'un idéal abstrait et rationnel, il ne lui prescrivait d'autre règle que le possible et le vrai, il ne s'adressait et ne croyait en conscience pouvoir s'adresser qu'à sa raison.

De tous les sentiments, celui dont il était le plus éloigné était le sentiment religieux. Il avait été instruit dans la foi de

l'Eglise presbytérienne ; mais, par ses études et ses réflexions, il s'était détaché de toute religion, du déisme aussi bien que du christianisme, de la religion naturelle aussi bien que de la religion révélée. Il était arrivé « à cette conviction qu'on ne peut rien savoir de l'origine des choses. » Il était athée, ou plutôt s'interdisait toute opinion au sujet de Dieu, « trouvant l'athéisme négatif absurde » au même titre que le théisme, en tant que gratuit et arbitraire. « En rejetant (ainsi) tout ce qu'on appelle croyance, il ne cédait pas, comme on pourrait le croire, à la force de la logique et de la preuve ; ses motifs étaient plutôt d'ordre moral que d'ordre intellectuel. Il ne pouvait croire qu'un monde si plein de mal fût l'œuvre d'un auteur qui réunît à la fois la puissance infinie, la parfaite bonté et la souveraine justice... Son aversion pour la religion était du même genre que celle de Lucrèce : il la regardait avec les sentiments que mérite, non pas une simple tromperie, mais un grand mal moral. Il la regardait comme la pire ennemie de la moralité, d'abord parce qu'elle crée des mérites fictifs, notamment l'adhésion à des formules de foi, la profession de sentiments de dévotion et la participation à des cérémonies qui ne se rattachent les unes et les autres par aucun lien avec le bonheur du genre humain ; ensuite, parce qu'elle les fait accepter comme tenant lieu de vertus véritables ; mais, par-dessus tout, parce qu'elle corrompt essentiellement le critérium de la morale, en la faisant consister dans l'accomplissement de la volonté d'un être, auquel elle prodigue tous les termes d'adulation, en même temps qu'elle en fait la peinture la plus odieuse ». Dieu, en effet, dans tous les temps, y compris et surtout le Dieu du christianisme, représente « la conception la plus parfaite de la méchanceté que l'esprit humain puisse imaginer. Songez donc, avait-il coutume de dire, que cet Être a fait l'Enfer, qu'il a créé l'espèce humaine avec la prescience infaillible, et par conséquent avec l'intention que la grande majorité des hommes fussent voués pour l'éternité à d'horribles tourments. » Le christianisme, sans doute, ne fait pas tout le mal qu'il devrait faire, parce que les chrétiens sont illogiques, mais, en lui-même, il s'oppose, il tend à s'opposer au progrès des conceptions morales, et par là il est un mal.

Stuart Mill fut donc élevé en dehors de toute religion, selon les idées de son père, c'est-à-dire qu'il lui fut enseigné « que la façon dont le monde avait commencé était un problème sur lequel on ne savait rien. » Mais il apprit « ce que le genre humain avait pensé sur ces impénétrables problèmes. » S'il ne reçut point une éducation religieuse, il fut instruit de l'histoire de la religion, il connut le fait religieux. Il n'eut point à rejeter la croyance religieuse, il n'eut jamais cette croyance ; mais il ne s'étonnait pas de la rencontrer autour de lui, sachant par l'histoire qu'il en avait toujours été ainsi. Il avait lu l'histoire ecclésiastique et pris intérêt à cette histoire, particulièrement à celle de la Réforme. Son esprit était donc ouvert à la religion, si son cœur lui était fermé.

Cette éducation irréligieuse ou plutôt areligieuse avait un inconvénient : elle exposait l'enfant à l'hostilité de ceux dont il rejetait les croyances. Une situation exceptionnelle devient aisément une situation fausse. « En même temps que mon père me donnait une opinion contraire à celle du monde, dit Stuart Mill, il crut nécessaire de me faire savoir qu'il n'était pas nécessaire d'en faire profession devant le monde ». Fâcheuse leçon de prudence qui pouvait être prise pour une leçon d'hypocrisie! Stuart Mill lui-même n'est pas loin d'en juger ainsi ; il ne blâme pas cependant la prudence de son père, mais il la juge excessive ; il augure mieux de son temps ; il estime que, grâce aux progrès de la liberté de discussion, il n'y a plus de raison aujourd'hui pour personne de ne pas avouer son irréligion, un seul cas excepté (et ainsi il s'agit bien, non d'une question de principe, mais d'opportunité), « celui où la sévérité en ces matières exposerait (les gens) à perdre leurs moyens d'existence ou à se voir exclus d'une carrière convenant à leurs aptitudes. » Mais, quand l'âge est venu, c'est un devoir pour chacun, surtout pour ceux qui sont en vue, de manifester ses opinions et Stuart Mill établit par des considérations élevées l'importance de ce devoir. « Une telle manifestation, dit-il, mettrait fin d'un seul coup, et pour jamais, au préjugé vulgaire, qui donne à ce qu'on appelle improprement l'incrédulité tous les vices de l'esprit et du cœur pour cortège. Le monde serait étonné s'il savait combien,

parmi les hommes qui forment son plus brillant ornement, parmi ceux mêmes qui sont les plus haut placés dans l'estime publique par leur sagesse et leur vertu, il y en a qui sont complètement sceptiques en religion. Il en est beaucoup qui s'abstiennent de professer hautement leur irréligion, moins pour des considérations personnelles que parce qu'ils craignent, et bien à tort, selon moi, à l'époque où nous sommes, de faire plus de mal que de bien, en faisant très haut une profession qui pourrait affaiblir les croyances acceptées et par suite relâcher les obligations qu'ils considèrent comme des freins. » Autrement dit, les honnêtes gens se doivent à eux-mêmes, et doivent aussi aux autres, de faire connaître les principes sur lesquels leur moralité se fonde. Il n'y a pas ici de conservatisme qui tienne ni de ménagements à garder. Stuart Mill ne dément point, comme on voit, son éducation ; il adopte les principes de son père et il ne se sépare de lui que pour y être plus fidèle et les pousser plus loin.

On peut dire que cette éducation de Stuart Mill, qui fut un chef-d'œuvre de logique, de rigueur systématique, de fidélité à des principes clairement définis et nettement avoués, fut un triomphe, parce qu'elle germa sur un terrain favorable, un esprit, marqué de la vocation philosophique, s'étant trouvé à point pour recevoir une éducation rationaliste, donnée par un père philosophe. Grâce à une culture intensive fut obtenu le plus grand emmagasinement de connaissances de tout ordre en même temps que le meilleur rendement d'un esprit ; ainsi se prépara une des gloires philosophiques de l'Angleterre. Stuart Mill, en suivant la direction qui lui avait été imprimée, semblait découvrir sa voie ; il embrassait avec ardeur la doctrine qui lui avait été enseignée, le Benthamisme, et donnait pour but à sa vie de la répandre et d'en assurer le triomphe.

Mais cette éducation, si remarquable en elle-même et par son accord avec l'esprit qui la reçut, si efficace par suite et si féconde, échoua, si on peut dire, à force d'avoir réussi. Son succès même, justement parce qu'il avait été complet, devait faire la preuve de son insuffisance. C'est au moment où elle est achevée qu'on aperçoit ses lacunes. C'est quand le but est atteint que l'échec apparaît. Après avoir donné l'exemple si

rare d'une adhésion entière à l'éducation reçue, Stuart Mill donnera celui d'un détachement non moins complet à l'égard de cette éducation, et l'histoire de sa vie, dont l'événement capital est ce qu'il a appelé « une crise dans mes idées, » sera deux fois significative, par l'action profonde qu'un père philosophe et une éducation exceptionnelle ont exercée sur lui et la réaction énergique, victorieuse, qu'il y a finalement opposée.

La crise philosophique de Stuart Mill est l'inverse, mais l'analogue, de la crise religieuse de Jouffroy. Elle éclata au même âge, dans les mêmes circonstances ; elle se traduisit par les mêmes sentiments, exprimés du même ton, du même accent, presque dans les mêmes termes. Jouffroy et Stuart Mill touchèrent le fond du désespoir en sentant, dit l'un, qu' « au fond de moi-même il n'y avait plus rien qui fût debout, » que « tout ce qui m'avait, dit l'autre, soutenu jusqu'alors dans la vie s'écroulait. » Avec le même tempérament et dans les mêmes dispositions sentimentales, les deux philosophes traversaient la même phase d'une évolution fatale : celle qui mène, intellectuellement et moralement, de l'enfance à l'âge d'homme, d'une vie de tutelle et de dépendance à une vie d'initiative et de responsabilité personnelles ; ils voyaient s'ouvrir devant eux l'abîme creusé par la ruine des croyances et, se croyant incapables de le franchir jamais, ils se sentaient abattus, découragés, pleins de doutes et d'angoisses.

Cette crise morale était sans doute liée à une crise physique: Parmi les lacunes de son éducation, Stuart Mill indique qu'une part trop faible avait été donnée aux exercices du corps ; c'était également le défaut du régime scolaire au lycée et à l'Ecole Normale, au temps de Jouffroy. A ce point de vue encore, la crise en question marquerait donc la faillite d'une éducation.

Mais bornons-nous à l'étudier telle qu'elle nous est présentée, comme une crise morale. Depuis 1821, époque de sa conversion au Benthamisme, Stuart Mill avait un but dans la vie, qui était de « travailler à réformer le monde. L'idée que je me faisais de mon propre bonheur, dit-il, se confondait entièrement avec cet objet. » En 1826, il tomba dans un état d'atonie morale, caractérisé par le détachement à l'égard de la mission sociale qu'il s'était donnée. C'est alors que, rentrant en lui-

même, il se dit : « Supposé que tous les objets que tu poursuis dans la vie soient réalisés, que tous les changements dans les opinions et les institutions, dans l'attente desquels tu consumes ton existence, puissent s'accomplir sur l'heure, en éprouveras-tu une grande joie, seras-tu bien heureux ? — Non, me répondit nettement une voix intérieure que je ne pouvais réprimer. Je me sentis défaillir... » La nuit vint et le sommeil. Au réveil, « je fis un nouvel appel à ma conscience ; j'entendis encore la funeste réponse. Je portais partout ma tristesse avec moi ; je la retrouvais dans toutes mes occupations. C'est à peine si parfois un objet avait le pouvoir de me la faire oublier quelques minutes. Durant plusieurs mois le nuage sembla s'épaissir toujours davantage. » Je revins « à mes livres favoris ; — je les lus sans rien éprouver, ou plutôt avec le même sentiment qu'autrefois, *moins le charme.* » Mes sentiments, mon « amour de l'humanité » étaient éteints. Et Stuart Mill ajoute qu'il ne trouvait personne à qui il pût confier ses peines. Son père était le dernier confident qu'il eût choisi ; il l'eût désespéré en lui révélant l'échec de l'éducation qu'il en avait reçue.

Car c'est son éducation que Stuart Mill rend responsable de son état d'esprit ; c'est d'elle qu'il souffre et croit avoir à se plaindre. Il lui reproche d'avoir été, non sans doute artificielle et fausse, mais prématurée et incomplète. La doctrine philosophique, dans laquelle il a été élevé et qu'il ne renie point, l'associationisme, lui fournit l'explication de la crise qu'il traverse. « L'association, dit-il, est la loi fondamentale et unique de l'esprit. » Il n'est pas douteux qu'on ne puisse, en vertu de cette loi, par « les vieux moyens vulgaires, l'éloge et le blâme, la récompense et le châtiment, » pourvu qu'ils « soient appliqués de bonne heure et sans relâche,... produire des désirs et des aversions susceptibles de durer avec toute leur force jusqu'à la fin de la vie. » Mais les associations ainsi formées ne laissent pas cependant d'avoir toujours « quelque chose d'artificiel et d'accidentel. » Or il est au pouvoir de « l'analyse » de dissoudre toutes les associations autres que naturelles. L'esprit de critique ou d'analyse, que la philosophie développe, sera-t-il donc destructeur de l'éducation, entendue comme

créatrice des sentiments au moyen de l'association? Autrement dit, l'éducation rationnelle ou philosophique porte-t-elle son ennemie avec elle, a-t-elle en elle un germe de destruction et de mort? L'analyse ruinera-t-elle tout ce que l'association édifie? Cela semble inévitable et ne pourra être en effet évité que si l'on établit un juste équilibre entre ces forces antagonistes: l'association et l'analyse. Mais on ne peut fortifier l'une qu'en lui faisant prendre une avance sur l'autre. Il faudra donc développer les sentiments avant que la raison ne s'éveille; ce sont comme des préjugés qu'il faut se hâter de rendre indestructibles, en utilisant l'aptitude du cerveau à recevoir dans l'enfance des impressions fortes et à s'en imprégner à jamais; « pour rendre les associations durables, il faut faire en sorte qu'elles soient très fortes et déjà invétérées et, pour ainsi dire, réellement indissolubles, avant que la faculté d'analyse commence à s'exercer » et même, pouvons-nous ajouter, sans forcer la pensée de Stuart Mill, pour que dans la suite elle ne puisse plus s'exercer.

Ce que Stuart Mill reproche à son éducation, c'est précisément de l'avoir rendu incapable d'éprouver les sentiments qu'il était digne d'éprouver et qui pouvaient le rendre heureux, comme l'amour de l'humanité, en développant prématurément en lui la faculté d'analyse qui lui révélait l'origine factice de ces sentiments et lui ôtait par là même la possibilité ou les moyens de les acquérir.

« J'avais beau savoir, dit-il, qu'un certain sentiment me procurerait le bonheur, cela ne me donnait pas ce sentiment. Mon éducation, pensais-je, n'avait pas réussi à créer en moi ce sentiment, ou à lui donner assez de force pour résister à l'influence dissolvante de l'analyse, tandis qu'elle avait visé constamment à faire d'une analyse précoce et prématurée une habitude invétérée de mon esprit. Je venais donc, me disais-je, d'échouer en sortant du port, avec un vaisseau bien armé, pourvu d'une boussole, mais privé de voiles; il n'y avait en moi aucun désir véritable, qui me portât vers la fin qu'on s'était proposée, quand on avait dépensé tant de soins à m'armer pour la lutte. Je ne prenais aucun plaisir à la vertu, ni au bien général, et je n'en prenais pas davantage à autre

chose. Les sources de la vanité et de l'ambition paraissaient taries en moi, aussi complètement que celles de la bienveillance... Ni les plaisirs égoïstes ni ceux qui leur sont opposés n'étaient des plaisirs pour moi. Il me semblait qu'aucune puissance dans la nature ne pouvait refaire mon caractère et créer dans un esprit, alors irrévocablement analytique, de nouvelles associations de plaisir avec n'importe lequel des objets que l'homme désire. »

Cette inaptitude au bonheur, que Stuart Mill observait en lui, devenait plus complète et plus irrémédiable encore du fait même de cette analyse qui lui en découvrait les causes et lui en démontrait la nécessité. La raison subsistait entière dans ce naufrage philosophique ; elle assistait aux ruines qu'elle avait faites, elle se rendait compte de sa force destructive et de son impuissance à rien fonder, mais elle ne se reniait pas pour cela et n'en venait pas à se détruire elle-même. Le découragement de Stuart Mill eût été moins profond, s'il lui eût paru moins justifié ; mais il sentait qu'étant ce que l'éducation l'avait fait, il ne pouvait être heureux et que, d'autre part, il ne pouvait cependant rejeter cette éducation, se dépouiller de la mentalité qu'elle lui avait faite. Il n'avait pas perdu la foi en sa raison, considérée comme un outil perfectionné, mais il en contestait la valeur pratique, ou plutôt il n'en voyait plus l'usage, depuis qu'il lui était démontré que la raison l'éloignait du bonheur. Ainsi était établi l'échec total, irréparable d'une éducation tout intellectuelle.

Logiquement la « crise » ne pouvait se dénouer. Elle se dénoua pourtant naturellement et d'elle-même. C'est que le mal était moins grave que Stuart Mill ne l'avait cru. L'analyse n'avait pas entièrement desséché son cœur. Il découvrit qu'il était capable d'émotion : il pleura d'attendrissement en lisant une scène des Mémoires de Marmontel. Ces larmes bienfaisantes furent une rosée d'aurore. Les yeux de Stuart Mill virent poindre dans cette buée d'attendrissement une vie morale nouvelle. Sans perdre sa foi philosophique dans l'utilitarisme, sans cesser de regarder le bonheur comme la fin suprême, il entrevit une nouvelle forme de bonheur dans le désintéressement ou plutôt une nouvelle façon d'être heureux,

qui est de l'être sans y tendre, qui est de ne point chercher le bonheur, mais de le « cueillir en passant, » de ne pas le prendre pour but de la vie, mais de « le respirer avec l'air, sans y penser, sans demander à l'imagination de le figurer par anticipation, et aussi sans le mettre en fuite par une fatale manie de le mettre en question. » Ici apparaît vraiment, pour la première fois, la réaction de Stuart Mill contre son éducation ; il se révolte, il secoue le joug ; il ne veut plus être un simple écolier, il réclame sa part d'enfance dont on l'a frustré, il comprend qu'il ne peut être heureux sans cela ou plutôt il comprend que, pour goûter le bonheur, il faut avoir une âme d'enfant et que c'est cela justement qui lui a manqué. Il découvre le sens humain de la parole du Christ : En vérité, je vous le dis, si vous n'êtes semblables à l'un de ces enfants, *vous n'entrerez point au royaume des cieux*. Et comme il faut que le philosophe se retrouve, au moment même où il se dégage de la philosophie et regrette les ravages qu'elle a faits dans son âme, il généralise son expérience personnelle, l'érige en théorie, au moins en théorie personnelle ou valant pour lui et pour les hommes semblables à lui. « Cette *théorie*, dit-il, devint alors la base de ma philosophie de la vie ; et je la conserve encore, comme celle qui convient le mieux aux hommes qui ne possèdent qu'une sensibilité modérée, qu'une médiocre aptitude à jouir, c'est-à-dire à la grande majorité de notre espèce. »

Stuart Mill a raison de parler d'une « crise dans ses idées, » en ce sens que, quoiqu'il s'agisse d'une crise morale, cette crise se traduit et s'exprime finalement par une révolution intellectuelle. Jugeant son éducation par ce qui lui a manqué comme par ce qui lui est échu, et cherchant ce que doit être l'éducation en général, il en vient à penser que ce n'est pas assez d'élever l'homme, « en vue de la spéculation et de l'action, » mais qu'il faut lui donner « une culture intérieure », c'est-à-dire qu'il faut développer ses sentiments, les alimenter, les féconder aussi bien que les régler. Il en vient à recommander spécialement ce qui lui a manqué, le bienfait d'une éducation sentimentale, sans méconnaître pourtant celui de la culture intellectuelle qu'il a reçue.

« Je ne reniais pas la culture intellectuelle et ne cessais pas, dit-il, de considérer la faculté et la pratique de l'analyse comme des conditions essentielles aussi bien du développement de l'individu que de celui des sociétés. Mais je comprenais que l'analyse produisait des conséquences qu'il fallait corriger en cultivant concurremment d'autres facultés. Il me semblait d'une importance capitale de conserver une balance convenable entre les facultés. La culture des sentiments devint un des points cardinaux de ma croyance en morale et en philosophie. Ma pensée et mes sentiments se tournèrent de plus en plus vers tout ce qui était susceptible de servir d'instrument pour cette culture, c'est-à-dire vers les arts, la poésie, la musique. »

L'éducation de Stuart Mill aboutissait ainsi naturellement, par réaction, à une éclosion sentimentale que rien, semblait-il, ne faisait prévoir, mais que tout, en réalité, avait amené. Il est dans l'ordre qu'un excès rejette dans l'excès contraire, que l'intellectualisme des pères engendre le sentimentalisme des enfants. L'évolution mentale de Stuart Mill fut exactement celle d'Auguste Comte. Lui-même a distingué chez le philosophe français, qu'il reconnut un moment pour son maître, deux philosophies qui se succèdent et se contredisent : le positivisme et le mysticisme. Son propre sentimentalisme final n'est-il pas aussi en désaccord avec le rationalisme de sa jeunesse ? Mais il convient d'être plus juste envers Stuart Mill qu'il ne l'a été envers Auguste Comte et de rendre hommage à l'unité interne et profonde de sa vie et de sa pensée. La révolution qui paraît s'accomplir dans ses idées est en réalité une évolution normale. Sa seconde philosophie ne contredit point, mais développe et continue la première. C'est parce que ses facultés affectives ont été comprimées et refoulées dans son enfance studieuse qu'elles s'épanouissent sur le tard dans toute leur fraîcheur et leur éclat. C'est son éducation qui l'a préparé à subir l'influence de Mrs Taylor, comme Auguste Comte a subi celle de Clotilde de Vaux, à modifier ses idées sous cette influence et à devenir l'apôtre et le champion du féminisme. Il faut dire encore que la marque de son éducation se retrouve dans son sentimentalisme même, lequel garde quelque chose de cérébral, est romanesque et raisonné, relève

de l'imagination et se présente sous une forme théorique et systématique. Il a une attitude sentimentale tendue et voulue, non exempte d'exagération et de raideur. C'est ainsi que le parvenu paraît prendre sa revanche de l'humble condition d'où il est sorti, aime trop le confort et le luxe, force la note de l'élégance et ne porte pas aisément, naturellement sa dignité et son rang. L'empreinte de l'éducation reste donc sur ceux mêmes qui paraissent triompher de l'éducation.

Ainsi, en résumé, la vie de Stuart Mill offre l'exemple de la nature individuelle la plus riche, la plus originale et la plus sincère aux prises avec l'éducation la plus achevée, la plus systématique et par là-même, en un sens, la plus oppressive. On imaginerait difficilement un esprit plus docile, au sens propre et élevé du terme, se livrant plus pleinement aux influences, plus ouvert à l'instruction, y accomplissant des progrès plus éclatants, plus profonds et plus assurés et en même temps plus indépendant, ne laissant ni entamer ni réduire sa personnalité, jugeant avec sa raison, sentant avec son cœur, et rompant finalement, sans éclat ni révolte impulsive, mais par un instinct sûr et d'une vue réfléchie, avec une éducation dont il ne méconnaît pas les bienfaits, mais dont il sent l'étroitesse et comprend les lacunes. L'éducation de Stuart Mill est hautement significative, parce qu'elle apparaît sous le double aspect, positif et négatif, que toute éducation doit offrir, comme une action, provoquant une réaction : elle atteint et dépasse le but visé, elle peut être regardée comme le succès le plus grand et l'échec le plus complet ; elle est l'intellectualisme triomphant, décelant sa faiblesse dans son triomphe même ; elle est la critique d'un système, ressortant de son histoire ; elle a une portée générale, la valeur d'une leçon tirée des faits. La supériorité du maître et de l'élève, la rigueur du système suivi, rendent cette leçon plus éclatante encore : l'insuffisance de l'éducation rationaliste, réalisée dans ces conditions, sous une forme et à un degré de perfection difficilement accessibles et rarement atteints, est établie autant qu'elle peut l'être et ne saurait être imputée qu'aux principes de cette éducation.

L. Dugas.

BIBLIOGRAPHIE DES TRAVAUX PUBLIÉS EN 1912.

La direction de l'*Année Pédagogique* assume la responsabilité des articles non signés. On trouvera dans la préface du présent volume l'explication des lettres servant à désigner les auteurs des articles signés.

L'année de publication n'a pas été indiquée, tous les travaux analysés ayant paru en 1912 à l'exception de quelques ouvrages de 1911, omis dans la bibliographie de l'année dernière et dont le rappel est signalé par une astérisque.

Pour les abréviations des titres des publications, périodiques etc., consulter la table de la fin du volume.

Les travaux analysés sont placés, dans chaque section, d'après l'ordre alphabétique des noms d'auteurs; les anonymes sont réunis à la fin de chaque section.

I

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Traités. Encyclopédies. Annuaires. Bibliographie pédagogique. Congrès.

1. — ANDREWS, C. B. **Education de l'adolescence** *(An introduction to the study of adolescent Education)*. x-185 p., Londres, Rebman. — Traite spécialement de l'importance qu'il y a pour les adolescents à affirmer leur personnalité; signale les défauts que présente, sous ce rapport, l'éducation des garçons dans les internats anglais et recherche le moyen d'y porter remède.

2. — ANGUS, A. H. **Une expérience d'éducation** *(An experiment in applied education)*. Sch. World, pp. 208-211.

3. — ARON, M. **Le journal d'une Sévrienne.** xi-239 p., Paris, F. Alcan. — Ce livre contient deux parties : La première est faite des souvenirs de la vie à l'Ecole normale supérieure de Sèvres : existence curieuse, mélange d'enfantillages et de vie intellectuelle intense. La deuxième partie, seule intéressante au point de vue pédagogique, est le journal de la Sévrienne devenue professeur. Nous n'y trouvons pas l'exposé d'un système, mais les réflexions faites au cours des expériences quotidiennes sur les méthodes employées en classe, les résultats qu'elles donnent, les améliorations possibles.

4. — BAGLEY, W. C. **Les résultats de l'enseignement** *(The outcomes of teaching)*. Sch. Home Educ., pp. 193-197, 286-288, 327-330, 419-423.

5. — BARTZ-FRIEDENAU, M. L. **L'éducation des petits enfants** *(Eltern und kleine Kinder)*. 16 p., Potsdam, Stiftungsverlag. — Instructions pratiques pour l'éducation des petits enfants, soins en cas de maladie, confection de jouets au moyen de débris divers, vieilles boîtes, etc.

6. — BERLE, A. A. **L'école à la maison** *(The School in the Home)*. 210 p., New-York, Moffat, Yard & Co. — Exposé intéressant du résultat de 20 ans d'expérience. Selon Berle, il faut avant tout former chez l'enfant le langage, cet instrument de toute connaissance, en exigeant que, très tôt, l'enfant s'exprime correctement et enrichisse son vocabulaire. Il s'agit ensuite de veiller à son organisation mentale, de lui apprendre à penser, à raisonner, de lui expliquer les choses qui l'intéressent conformément à la vérité scientifique et ne pas nourrir son esprit de futilités, contes de nourrices, etc. On peut ainsi épargner à l'enfant sans avoir à redouter aucun surmenage, des années de labeur pénible sur les bancs de l'école, ou certaines déformations de l'intelligence dont les conséquences durent souvent toute la vie. La lecture de ce livre est captivante, les exemples cités sont bien choisis et persuasifs.

7. — BERNARD, P. **Les « lieux communs » de la pédagogie**. Volume, janv., pp. 228-230. — Tout semble dit en éducation. Mais ces « lieux communs » de la pédagogie en sont l'élément essentiel et durable.

8. — BESSE (Dom). **La Question Scolaire**. 69 p., Paris, Librairie Nationale. — Entre les mains de l'Etat, la liberté de l'enseignement est illusoire. A l'Etatisme actuel, l'auteur propose de substituer le système monarchique, d'après les programmes du duc d'Orléans et des Comtes de Chambord et de Paris. L'Eglise ne demande pas le monopole de l'enseignement, mais elle en réclame la liberté sans restriction. L'école neutre est mauvaise et incapable. L'exclusion de la famille est la base de l'organisation scolaire actuelle. La doctrine catholique devrait tenir plus de place dans les écoles normales. On écarterait ainsi du haut enseignement des noms d'origine étrangère, des hommes de valeur, sans doute, mais juifs ou protestants et dont la science est donc « dominée par une doctrine antichrétienne, antifrançaise »...

9. — BOUTROUX, E. **L'Ecole et la Vie**. A. P., I. pp. 1-12.

10. — BRERETON, Cl. **Education professionnelle et formation du caractère** *(The character forming influence of vocational Education)*. J. of. Ed., pp. 779-780. — Partage la croyance que le principal problème de l'éducation, pendant les vingt prochaines années, sera d'amalgamer l'éducation utilitaire avec l'éducation civique et sociale. L'éducation professionnelle prépare l'individu au travail de son existence tout en restant un ensemble harmonieux d'études libérales et techniques.

11. — BROCKBANK, E. M. **Comment on soigne les enfants** *(Children : their care and management)*. 272 p., Londres.

12. — BUDDE, G. **Tendances pédagogiques anciennes et modernes** *(Alte und neue Bahnen für die Pädagogik)*. VII-215 p., Leipzig, O. Nemnich. — Hegel fut le véritable promoteur de la culture purement intellectuelle et générale qui, jusqu'à ces dernières années, a caractérisé la

pédagogie. Budde critique les conséquences pédagogiques de l'idéal autoritaire de Hegel : étouffement de la personnalité par une discipline inflexible et une éducation religieuse dogmatique et étroite; nivellement des intelligences par un enseignement trop général et exclusivement livresque, méconnaissant la psychologie de l'enfant. Cette pédagogie erronée a provoqué en Allemagne une vive réaction : pédagogie morale, personnifiée par Fœrster, basée sur la confiance; aspirations à une culture plus esthétique; école de travail manuel et personnel; éducation nationale. Sans approuver entièrement toutes ces tendances, Budde constate qu'elles ont sapé l'ancienne base de la pédagogie traditionnelle. Il estime que la philosophie de R. Eucken peut servir de fondement à la nouvelle pédagogie qui s'élabore. Cette philosophie répond aux aspirations actuelles en ce qu'elle donne une importance capitale à la vie intérieure de l'individu et insiste sur la nécessité de la développer. Appliquée à la pédagogie, elle fait de la religion, de la morale, de l'art et de la science les facteurs constitutifs de la personnalité et par conséquent l'essence de tout enseignement.

13. — BUDDE, G. **Pédagogie sociale et pédagogie individuelle** *(Sozialkultur und Individualkultur, Sozialpädagogik und Individualpädagogik).* Monatsh. P. S., pp. 1-10.

14. — BUDDE, G. **Questions pédagogiques modernes** *(Moderne Bildungsprobleme).* VII-184 p., Langensalza, H. Beyer et Söhne. — Examine, du point de vue historique quelques-uns des problèmes pédagogiques les plus actuels et les plus importants. Les trois premiers chapitres sont consacrés à l'étude de l'antagonisme entre la tendance individualiste et la tendance sociale en éducation. Les chapitres suivants traitent de questions particulières : Education civique ; hygiène scolaire; réforme de l'enseignement religieux (très discutée en Allemagne); coéducation; écoles nouvelles. (Dr W.)

15. — BURGH (DE), W. G. **La Théorie éducative** *(Use and Abuse of Educational theory).* Par. Rev., pp. 161-171; pp. 253-260. — Les connaissances théoriques sont essentielles pour l'éducation pratique, mais, que de dangers présente l'adoption de nouvelles théories qui ne sont pas mûres pour l'application. On exagère le sens d'un principe unique et on en tire une théorie générale sans tenir aucun compte des besoins individuels.

16. — CASSEL. **L'âge du jeu** *(Die Erziehung des Kindes in den Spieljahren).* 31 p., Berlin, Allgemeine medizinische Verlagsanstalt. — Guide pratique à l'usage des mères sur la manière la plus rationnelle d'élever les enfants en bas âge. Insiste sur la nécessité d'une stricte hygiène corporelle (propreté, alimentation, sommeil); s'élève contre certains jeux frœbeliens qui contraignent l'enfant à un travail intellectuel prématuré. L'éducation du caractère doit être entreprise de très bonne heure.

17. — CHRISTIE, J. J. **Les progrès de la femme** *(The advance of woman).* 333 p., Philadelphie et Londres, Lippincott C°. — Histoire de la femme à toutes les époques et dans tous les pays. L'auteur insiste sur la période, souvent oubliée, du matriarcat, montre l'importance du rôle de la femme dans toutes les questions, explique la mission de Jeanne d'Arc

par un verset de la Bible, et prédit, en citant un autre verset, que c'est la femme qui sauvera le monde. L'avenir est sûrement à la femme, car « Dieu étant avec elle, qui sera contre elle » ?

18. — CONRAD, M. **La crise de l'éducation** *(Bildungs-Notstände).* 42 p., Hanovre.

19. — DARBOUX, G. **Eloges académiques et Discours.** 524 p., Paris, A. Hermann & Fils. — Volume publié par le Comité du Jubilé scientifique de M. Gaston Darboux, avec le concours de nombreux souscripteurs. Certains discours rappellent la carrière, les idées et le talent de Darboux ; d'autres ont trait à des événements marquants : le 25e anniversaire de la fondation de l'Ecole de Sèvres, ou l'inauguration d'un monument Pasteur, à l'occasion desquels Darboux a pris la parole. Les éloges académiques et les notices historiques, retracent la vie et l'œuvre d'hommes éminents : Berthelot, J.-L. Bertrand, Perrier, Hermite, d'Abbadie, etc.

20. — DUCKWORTH, F. R. G. **Le carnet d'un pédagogue** *(From a pedagogue's sketch-book).* 256 p., Londres, Fisher Unwin. — Collection de croquis, de correspondances imaginaires, etc., illustrant la vie des directeurs, les conditions de travail et l'atmosphère générale de « l'école publique » anglaise moyenne. Le but de l'auteur est de formuler des critiques sérieuses sous des dehors humoristiques et ses croquis s'attachent naturellement aux traits les moins flatteurs de la vie dans les écoles destinées aux classes aisées. Néanmoins comme ils révèlent une connaissance approfondie du sujet, ils constituent, pour le chercheur étranger, un supplément utile aux documents officiels.

21. — DYER, H. **Education et vie nationale** *(Education and national life).* 112 p., Londres.

22. — EDGHILL, M. **Comment élever nos enfants?** *(Is it well with the child?).* 128 p., Londres, Wells Gardner, Darton & Co, Ltd. — Les femmes soucieuses de l'éducation de leurs enfants trouveront dans ces causeries, adressées aux mères sous forme d'études bibliques, de précieuses indications puisées dans les exemples et la vie de quelques mères de la Bible. La pureté fait le sujet d'une causerie spéciale, ainsi que le but de la société de l'« Union des Mères ».

23. — FÉLIX-FAURE GOYAU, L. **L'âme des Enfants, des Pays et des Saints.** XII-270 p., Paris, Perrin & Cie. — Esquisses légères où les impressions fugitives des enfants, l'enfance de Pascal, la physionomie des pays, l'âme des saints sont tour à tour abordés.

24. — FREUDENBERG, A. **Aphorismes pédagogiques** *(Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart).* VIII-283 p., Dresde, Alwin Huhle. — Le but de cette collection d'aphorismes de pédagogues allemands contemporains est de présenter la question de l'éducation et de l'enseignement sous ses principaux aspects actuels. Les opinions les plus diverses y figurent. L'ouvrage est divisé en deux parties : Education et Enseignement. Voici quelques-uns des chapitres : Liberté et contrainte en éducation ; l'éducation morale et religieuse, artistique, civique ; la protection de la jeunesse. Dans la partie « Enseignement » : la personnalité du maître, le problème de l'Ecole de travail, l'enseignement

dans les diverses disciplines etc. Le point de vue est essentiellement allemand.

25. — GARBER, J. P. **Actualités pédagogiques** *(Current Educational Activities).* XIV-387 p., Philadelphie et Londres, Lippincott Company. — Garber réunit dans ce volume tout ce qu'il a rencontré de nouveau et d'intéressant dans les livres et revues de pédagogie publiés en 1911. Il aborde différentes questions d'éducation. La première partie est consacrée aux récréations, aux jeux et au repos, puis à l'éducation mentale et morale des anormaux ; la seconde à l'éducation professionnelle dans les écoles publiques. Les troisième et quatrième parties passent en revue les établissements d'instruction supérieure et le traitement des professeurs. Garber étudie nombre de problèmes sociaux. Enfin il note ce qui se fait pour l'éducation dans chaque pays et en particulier dans certains Etats d'Amérique.

26. — GERRARD, A. H. **Enfance et Adolescence** *(Infancy, childhood and adolescence).* Par. Rev., pp. 734-743.

27. — GERSTER, J. S. **Les tendances actuelles de l'éducation en Suisse** *(Neuere Bewegung auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens in der Schweiz).* Pharus, pp. 453-462.

28. — GILMAN, C. P. **Les Enfants** *(Concerning Children).* 306 p., Londres, G. P. Putnam's Sons. — En vue de l'amélioration de la race humaine, l'auteur insiste sur ce point capital : être dans de bonnes conditions physiques avant le mariage. Il aborde ensuite différentes questions concernant l'éducation des enfants en Amérique : Obéissance, punitions, notions d'éthique, respect dû à l'enfant, etc. Il préconise les jardins d'enfants, qu'il voudrait tout à fait conformes aux idées de Froebel, et les établissements où l'instruction, dirigée par des institutrices capables, se fait inconsciemment. D'après lui, nombreux seraient les avantages qui résulteraient de l'organisation de maisons pour enfants où les tout petits seraient élevés en commun et soignés par des personnes compétentes.

29. — GOODWIN, S. **L'éducation des garçons** *(The Education of young Boys).* Sch. World, pp. 139-142. — Revue critique de certains systèmes types d'éducation. Aujourd'hui, la nécessité urgente de l'éducation est d'enseigner aux élèves à vivre en communauté, de les convaincre que le but à atteindre est le bien-être national. On estime que l'enfant doit savoir lire et écrire et être mis en contact avec les réalités concrètes de la nature. Il est d'une grande importance de cultiver l'imagination et l'art de conter des histoires.

30. — HEILMANN, K. **Traité de Pédagogie** *(Handbuch der Pädagogik).* 388 p., Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellsch. — Paru en 1897, le 1er volume du traité de Heilmann, en est déjà à sa 16e édition ; c'est dire qu'il est apprécié. L'œuvre complète comprend 3 volumes. Le premier, en consacrant à la psychologie 218 pages illustrées de nombreuses figures, base l'étude de la pédagogie sur un solide fondement. Le reste du volume traite, avec non moins de clarté, tout ce qui se rapporte à la pédagogie en général : Didactique générale, éducation du caractère, discipline et organisation scolaire.

31. — HOWERTH, I. W. **L'art de l'éducation** *(The art of education).* xvi-237 p., New-York, The Mac Millan Co. — Les arts sont divisés en arts physiques, vitaux et sociaux. L'éducation est le premier des arts vitaux, inférieurs eux-mêmes aux arts sociaux. La thèse principale est que l'éducation se résout, pratiquement, en un processus susceptible de contrôler et de diriger l'intérêt. Suivent une étude pratique des méthodes propres à éveiller l'intérêt ainsi qu'une discussion sur les produits achevés de l'éducation et sur l'éducateur considéré comme un artiste en son genre.

32. — HUXLEY, L. **Pensées sur l'éducation. Extraits des œuvres de Matthew Arnold** *(Thoughts on education. Chosen from the writings of Matthew Arnold).* 292 p., Londres, Smith, Elder & Co. — Ces passages, choisis avec soin dans l'œuvre en prose du poète anglais, essayiste et inspecteur scolaire Matthew Arnold, sont coordonnés et présentés par le fils d'un autre grand écrivain anglais sur l'éducation, Thomas Huxley. Ce livre sera apprécié des maîtres auxquels les œuvres d'Arnold ne sont pas aisément accessibles.

33. — KEY, Ellen. **L'éducation de l'individualité.** Educ. Mod., pp. 305-311. — Autrefois l'éducation comprimait les instincts ; elle tend aujourd'hui à s'en servir pour la création d'habitudes : c'est la morale organique, seule authentique. Mais il faut distinguer entre les habitudes essentielles et celles qui sont inutiles, nuisibles au développement de la personnalité ; ce qu'on exige d'un enfant doit s'adapter à sa nature individuelle. Tant qu'il n'est qu'instinctif on usera de ses instincts pour en éveiller de nouveaux ; on associera par exemple son besoin d'activité au besoin de rendre service ou de faire plaisir. Devenu plus conscient, l'enfant, par son expérience personnelle, peut saisir les trois notions de nécessité, d'unité et d'évolution, qui l'aident à acquérir les qualités correspondantes : possession de soi, solidarité. activité personnelle. Un bon éducateur saura donner l'occasion à l'enfant de diriger son activité dans le sens de ses facultés. L'influence du milieu familial est immense, s'il manque de cordialité ou d'équilibre moral, l'enfant sera un révolté. Le but de la morale organique est donc : d'amener l'enfant à obéir spontanément à ce qu'il a de meilleur en lui, et conquérir ainsi la liberté par son individualité.

34. — LAURIE, A. P. **Encyclopédie de l'éducateur** *(The teacher's encyclopedia).* Londres.

35. — LAY, W. A. **Pédagogie expérimentale et éducation par l'action** *(Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat).* vii-137 p., 2e éd., Leipzig, Teubner. — Petit écrit, accessible à tous, ayant pour but de donner des vues générales sur la pédagogie, expérimentale ou non. Traduit déjà en plusieurs langues. Traite A : de la nature et de l'importance de la pédagogie expérimentale, dans les chapitres intitulés : Histoire de la pédagogie expérimentale ; sa méthode d'investigation et sa nature : la pédagogie expérimentale au service de l'éducation. B : des recherches en matière d'éducation générale : pédagogie individuelle, naturelle et sociale. C : des recherches en matière d'enseignement : système scolaire unique, coéducation, plan organique,

méthodes, observation, préparation et représentation dans l'enseignement intuitif et formel. La partie D contient un aperçu général. (A.)

36. — LEHMANN, R. **Education et instruction** (*Erziehung und Unterricht*). XII-454 p., Berlin.

37. — LHOTZKY, H. **Pour former une âme** (Traduit de l'allemand par Mme Vallette-Monod, préface de Wilfred Monod). XII-232 p., Saint-Blaise, Foyer solidariste. — L'enfant, qui demain sera un homme libre, a dès maintenant sa personnalité à laquelle on ne changera jamais rien. Pourtant les parents ont le devoir d'élever leurs enfants, de les préparer aux réalités de la vie. L'éducation commence dès la naissance ; à ce moment l'hygiène corporelle en forme le centre ; mais il y a aussi une hygiène de l'âme, c'est l'atmosphère familiale de paix et de bonne humeur. Les parents doivent être les amis de leurs enfants, et acquérir leur confiance en vivant avec eux sur un pied de franchise absolue, ne craignant pas même d'aborder tous les sujets de conversation. Mais l'enfant doit aussi apprendre à obéir. Le travail fait la valeur de la vie : c'est pourquoi il faut surveiller les jeux des enfants, qui sont leur premier travail. L'entrée de l'enfant à l'école, vers sept ans est une entrée dans la société. Ses relations avec ses camarades doivent être surveillées. Pour le choix d'une carrière, on tiendra compte des aptitudes de l'enfant. L'auteur aborde aussi la question religieuse. Pour lui, Dieu est amour et vérité, il faut le faire aimer de l'enfant, mais, pour cela, point n'est besoin du secours d'une religion déterminée. Les enfants ont, eux-mêmes, une mission pédagogique à remplir, car ils sont l'avenir et le progrès. Dans les familles nombreuses, les enfants s'élèvent mutuellement.

38. — LIPMANN, O. et STERN, W. **L'état présent de la pédologie** (*Forschung und Unterricht in der Jugendkunde. I. Teil : Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen*). VI-42 p., Leipzig, Teubner. — Publié par les soins de l'Association allemande pour la réforme scolaire. Donne la bibliographie internationale de cette matière vers la fin de 1910. La première partie est consacrée à l'Allemagne ; la deuxième partie à l'étranger, une troisième traite des organisations internationales.

39. — MOCQUILLON, H. **L'art de faire un homme.** 416 p., Paris, Perrin. — L'idée maîtresse de ce traité est le développement intense et raisonné de la volonté, par une éducation virile et saine. Après la culture physique, l'auteur aborde la culture intellectuelle : il s'élève contre le travail excessif imposé aux enfants, contre l'importance exagérée du baccalauréat, et la course au fonctionnarisme. Il déplore l'idéal terre à terre d'une partie de la jeunesse française. La culture morale doit primer la culture intellectuelle, les études littéraires devancer les études scientifiques. Les obstacles à l'action éducatrice, tempérament de l'enfant, ambiance, mauvaises influences, doivent être surmontés par la patience, le calme. Joignant la fermeté à la bonté, l'éducateur inspirera à l'enfant une confiance qui développe son initiative et une affection faite d'estime et de respect. L'éducation morale reposera sur le roc de la croyance en Dieu, sérieuse et profonde.

40. — MONROE, P. **Encyclopédie de l'éducation** (*A Cyclopedia of education*). Vol. III, New-York, MacMillan & Co.

41. — MÜNCH, W. **La culture et l'éducation en Allemagne** *(Zum deutschen Kultur- und Bildungsleben).* VII-337 p., Berlin, Weidmann. — La plupart de ces essais ont déjà paru dans des revues. Les principaux ont pour titre : l'Internationalisme dans l'éducation ; le Bonheur de l'Enfance ; Ecole et Individualité des Elèves ; Enseignement et Intérêt ; Types d'Elèves ; la Pédagogie et les Etudes académiques ; l'Appréciation de notre Profession ; Université et Enseignement secondaire ; Savant ou Éducateur ? ; Science et Art ; la Préparation des Professeurs de langues vivantes ; Langues vivantes et Enseignement vivant des langues ; la Conception du Classique ; Aphorismes pédagogiques et Autres.

42. — MUNROE, J. P. **Nouvelles exigences en éducation** *(New demands in Education).* VIII-312 p., Garden City, New-York, Doubleday, Page & Cº. — Sans apporter des idées très nouvelles, ce livre expose avec chaleur et conviction divers desiderata plutôt optimistes. Pour former des individus possédant un corps robuste, un esprit cultivé et un caractère fort, l'éducation devrait répondre aux exigences suivantes : Créer des classes assez peu nombreuses pour que l'institutrice donne à chaque élève l'éducation répondant à ses besoins. Tenir davantage compte de la santé des écoliers. Présenter à l'esprit de l'enfant un travail intéressant et stimulant au lieu de le charger de faits arides et sans valeur. Eduquer tous les sens de l'élève, lui apprendre à voir, à entendre, à se servir de ses mains. Attacher plus d'importance à la formation du caractère et à la préparation à la vie sociale. Il serait à désirer que, lorsque l'écolier quitte l'école, il trouve à ses côtés quelqu'un qu'il respecte et en qui il ait confiance, pour le conseiller sur ce qu'il doit faire désormais. Enfin chaque adolescent devrait se préparer à devenir un citoyen aussi intelligent, capable et heureux que possible. Tout en étant largement humanitaire, l'idéal de Munroe s'applique très spécialement à l'Amérique, à ses institutions, à ses besoins actuels.

43. — O'SHEA, M. V. **Vérités sur l'éducation** *(Enduring verities in education).* Kinderg. Rev., nº 10, pp. 655-660.

44. — PASTEAU, M. **Comment organiser la vie des garçons de 6 à 10 ans.** Education, pp. 390-394. — Une mère nous raconte la « journée » de ses deux fils. Par crainte des programmes surchargés, elle ne les envoie pas au lycée avant 10 ans. Ils ont seulement deux heures de cours le matin ; l'après-midi jeux en plein air, et un peu de musique. De cinq à sept, devoirs pour le lendemain, travail personnel. Onze à douze heures de sommeil. Les dimanche et jeudi après-midi, jeux, promenades etc... Ce qui est particulier, c'est la manière judicieuse dont la mère préside à la vie des enfants, prenant elle-même en main certaines parties de l'éducation et, pour les autres, surveillant discrètement gouvernante et maîtres.

45. — PAUCHET, Dr V. **La préparation à la santé et au succès par l'éducation.** Educ. Mod., pp. 324-329. — Pour réussir dans l'existence une bonne santé est essentielle, au physique et au moral. Une double hygiène est donc indispensable pour développer l'auto-contrôle, la volonté, l'optimisme, la confiance en soi, etc. etc.

46. — PAULSEN, F. **Etudes pédagogiques réunies publiées par**

Edouard Spranger *(Gesammelte pädagogische Abhandlungen)*. xxxv-711 p., Stuttgart, Cotta. — Recueil des articles les plus marquants publiés par Paulsen de 1889 à 1908 dans différentes revues, sur l'histoire de l'enseignement supérieur et secondaire en Allemagne. Ces études sont inspirées par le souci de sauvegarder les valeurs de la culture classique et d'accentuer le caractère humaniste des écoles réales. Paulsen a toujours pris en main les intérêts des professeurs secondaires. A l'école primaire, il s'est prononcé pour l'école laïque. Une bibliographie de ses travaux est annexée à l'ouvrage.

47. — PRÉVOST, M. **Lettres à Françoise Maman.** Paris, Arthème Fayard. — Dans ce livre, les problèmes d'éducation les plus sérieux sont traités d'une manière simple, attrayante, en un style clair et facile qui les met à la portée de toutes les catégories de lecteurs. On y rencontre des doctrines heureuses : la nécessité de supprimer le genre enseignement « en l'air » et de tout rattacher à un centre qui est l'enfant; l'importance de développer l'attention dès le début; l'inutilité, pour ne pas dire le crime, d'enseigner des langues étrangères aux enfants, lesquels n'ont pas à avoir de livres entre les mains avant l'âge de 8 ans. L'auteur aborde également les questions fort délicates de l'éducation morale et, si son livre n'apporte pas à la science pédagogique des vues nouvelles, on y trouvera, présentés sous une forme facile et agréable, plusieurs conseils pleins de bon sens et d'utilité pratique.

48. — REIN, W. **Précis de pédagogie** *(Pädagogik im Grundriss)*. 136 p., Leipzig, G.-J. Göschen. — Cinquième édition de l'ouvrage bien connu du professeur d'Iéna.

49. — ROMMEL, F. **Gurlitt éducateur** *(Gurlitt als Erzieher)*. Päd. Arch., pp. 208-255. — Gurlitt a violemment attaqué la pédagogie traditionnelle et les professeurs, leur reprochant de ne pas tenir compte de la nature de l'enfant, de ruiner sa santé physique et morale, de ne pas le préparer à la vie et à l'initiative personnelle. Rommel repousse ces attaques en mettant Gurlitt en contradiction avec lui-même par des extraits tirés des premiers ouvrages de l'ancien professeur.

49bis. — ROUSIERS (DE), P. **La formation sociale de la jeunesse des classes aisées.** Education, pp. 19-34. — Dans cet intéressant travail, l'auteur procède par analyse et synthèse. Il recherche quels besoins seront créés par le milieu dans lequel l'enfant des classes aisées est appelé à vivre, puis il en déduit le mode d'éducation qui devra être adopté. Une sage expérience de l'éducation pratique éclaire tous ces développements et prévient les conclusions hâtives auxquelles les travaux de ce genre sont trop souvent exposés.

50. — RUSK, R. R. **Introduction à l'éducation expérimentale** *(Introduction to Experimental Education)*. VIII-303 p., Londres, Longmans, Green & Co. — C'est la première fois que ce sujet est traité systématiquement en anglais : Ouvertement basé sur les conférences d'E. Meumann, le livre est tout d'actualité et présente un bon compte rendu des investigations anglaises et américaines : il s'occupe d'abord du point de vue et des méthodes, puis s'attache au développement des capacités mentales spéciales. Les aspects éthique et esthétique viennent ensuite. La doctrine

des dons naturels, les différences individuelles, le travail mental de l'enfant, l'hygiène mentale, sont étudiés avec un soin particulier. Le volume conclut par trois chapitres importants sur la psychologie et la pédagogie de l'enseignement élémentaire : lecture, arithmétique, écriture et orthographe.

51. — SALLWÜRK, E. von. **La maison, le monde et l'école** *(Haus, Welt und Schule: Grundfragen der elementaren Volksschulerziehung)*. 130 p., 2e éd., Leipzig, O. Nemnich. — A quel âge envoyer l'enfant à l'école, que lui enseigner, par quelle méthode ? telles sont les questions posées dans cet ouvrage. Le développement physique et mental de l'enfant exige un minimum de six ans pour l'âge d'entrée à l'école. La première tâche de l'école est analytique ; pour assurer la continuité du développement intellectuel, il faut se rendre compte du nombre et de la nature des concepts de l'enfant au début de sa vie scolaire. Le nombre de ses notions sur le monde extérieur est alors très limité ; le premier enseignement devra donc augmenter le dépôt des connaissances concrètes. La méthode intuitive consistera à analyser l'objet, à le décomposer, puis à le reconstruire (synthèse) ; chaque idée ainsi acquise devra être associée au mot qui lui convient, pour que l'idée et le mot ne forment qu'un. L'objet d'étude sera d'abord la personne de l'enfant, qui est au centre du monde sensible, puis, l'observation du monde extérieur apportera les notions d'étendue et de temps, dessin et calcul. Les éléments des sciences naturelles et de la géographie seront fournis par l'étude du monde inanimé, ceux de l'histoire et de la langue maternelle par l'étude des hommes et de leurs relations. La lecture et l'écriture viennent ainsi en dernier lieu, parce qu'elles exigent un minimum de notions concrètes. A côté de l'acquisition des connaissances concrètes, Sallwürk place la culture du sentiment esthétique. L'art conduit à la morale ; en obligeant à l'action, il forme la volonté. La gymnastique d'ensemble, le chant et la poésie entrent dans l'éducation artistique de la première enfance. Quant à l'enseignement religieux, on le réservera à la famille ; l'école doit développer la religiosité de l'enfant, non lui inculquer des dogmes.

52. — SALLWÜRK, E. von. **Les contradictions en pédagogie** *(Der Missstand der gegensätzlichen Urteile)*. D. Blätt., 40e vol., pp. 3-7. — Les opinions contradictoires abondent dans la pédagogie, elles sont souvent superficielles et légères. L'auteur leur oppose la sage modération.

53. — SCHILLER, F. C. S. **L'eugénique en éducation** *(Practicable eugenics in education)*. 11 p., Londres, Charles Knight. — Le système anglais des bourses (Scholarships) a un but éminemment eugénique, car, en aidant les parents à payer l'éducation d'un enfant, il leur permet de subvenir aux frais de l'éducation des autres.

54. — SCHMIDT. P. **Bibliographie internationale de la statistique scolaire à partir de 1911** *(Statistik des Unterrichts- und Bildungswesens von 1911 an)*. Schulstat. Bl., pp. 94-95.

55. — SCHRÖBLER, E. **Le 1er Congrès allemand d'éducation, Dresde 1911** *(Bericht über den ersten deutschen Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911)*. Arch. Psych. XXIII, nos 1 et 2, p. 254.

56. — STACPOOLE, F. **Livre de la mère** *(The Mother's Book)*. 120 p., Londres, Wells Gardner, Darton & C°. — Conseils pratiques relatifs à la maternité et à la santé des enfants. Effets de l'alcoolisme sur les enfants en bas âge. — Statistique prouvant l'augmentation de l'intempérance parmi les femmes et de l'insuffisance mentale chez les enfants.

57. — THORNDIKE, E. L. **Education** *(Education : a First Book)*. IX-292 p., New-York, MacMillan C°. — Petit traité de l'éducation contenant tous les matériaux nécessaires à cette étude. Deux chapitres sont consacrés aux buts de l'éducation, trois aux matériaux, deux aux moyens, deux à la méthode et un aux résultats. Les conclusions générales sont exposées dans les deux derniers chapitres qui s'occupent de l'éducation aux Etats-Unis. Bien que cet ouvrage ne se présente que comme un manuel, il renferme une bonne série d'idées personnelles et d'expériences originales.

58. — THRING, E. **Enseigner, apprendre et vivre** *(Teaching, learning and life : selections collected and arranged by H. and M. P.)*. 68 p., Londres, Allenson.

59. — THWING, C. F. **Lettres d'un père à son fils** *(Letters from a father to his son entering college)*. 95 p., New-York, The Platt & Peck C°.

60. — WASHINGTON, B. T. **Mes expériences en éducation** *(My larger education, being chapters from my experience)*. 322 p., Londres.

61. — WEIGL, F. **Catholicisme et pédagogie** *(Der Anteil der Katholiken am Fortschritt der modernen Pädagogik)*. Pharus, pp. 23-32. — Exhorte les éducateurs catholiques à prendre une part active aux grandes questions pédagogiques contemporaines.

62. — WHITEHOUSE, J. H. et DIVERS. **Problèmes de la vie des garçons** *(Problems of Boy Life)*. VIII-342 p., Londres, King & Son. — Ce livre mérite de retenir l'attention de ceux qui s'intéressent à la jeunesse et comprennent que les garçons d'aujourd'hui sont les hommes de demain. C'est dans un désir d'amélioration et de progrès social que sont envisagés tour à tour les problèmes de l'éducation, du travail, des dangers que présente la vie de l'adolescent livré à lui-même, et obligé de gagner son pain. Les auteurs connaissent bien les individus dont ils exposent ici les difficultés ; ils n'ignorent rien des institutions, des coutumes, des lois et des circonstances spéciales de leurs pays. Leur jugement et leurs conseils ont donc une réelle valeur.

63. — WILLIAMS, A. M. **Education : une revue des tendances** *(Education : A Survey of Tendencies)*. IX-225 p., Glasgow, James Maclehose & Sons. — A l'usage des jeunes étudiants et de la moyenne des lecteurs. Traite du sens de l'éducation, de la relation entre l'école et la société, des possibilités et limitations de l'école, des programmes, du citoyen en tant que directeur d'école, des qualités nécessaires aux professeurs. Quatre appendices utiles exposent des programmes-types ; des tables illustrent l'organisation pédagogique.

64. — **Annuaire de l'Association des Instituteurs allemands** *(Zweites Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins)*.

v-273 p., Leipzig, Klinkhardt. — Ce volume traite du travail personnel dans l'enseignement. L'introduction intitulée « travailler et apprendre » est un travail étendu de A. Fischer, sur la réforme scolaire par le principe du travail. Fischer distingue deux espèces d'écoles de travail : l'atelier, avec un enseignement complémentaire, l'école ordinaire à laquelle sont annexées des salles de travail pour toutes les branches (jardin, laboratoire, cuisine scolaire, salles d'histoire, de littérature, etc.)

La seconde partie de l'ouvrage se compose d'articles sur le travail personnel dans l'enseignement des sciences naturelles : Dannemann, le développement des exercices pratiques d'élèves en chimie et en biologie; Mittag, l'enseignement pratique de la chimie à l'école normale ; Gewolf, exercices pratiques de chimie ; Herding, exercices pratiques d'élèves dans l'enseignement de la chimie ; Hahn, le développement de l'enseignement pratique de la physique ; Frey, l'enseignement pratique de la physique à l'école normale ; Fischer, l'activité personnelle des élèves dans l'enseignement élémentaire de la physique ; Hilsdorf, le principe du travail dans l'enseignement de la physique dans la première école municipale pour garçons à Darmstadt.

La troisième partie du livre contient les résultats d'une enquête sur l'introduction de l'activité manuelle dans l'enseignement par Schmidt.

65. — **Annuaire des sociétés d'éducation du Royaume-Uni** *(Directory of educational associations).* J. of Ed., pp. 209-214.

66. — **Annuaire Bibliographique de l'histoire de l'éducation (pour 1910)** *(Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1910).* viii-372 p., Berlin, Weidmann. — Ce deuxième supplément de la *Zeitschr. für Geschichte der Erziehung* constitue une bibliographie très soignée de l'histoire de l'éducation et un précieux document de consultation. Il fait ressortir combien certaines branches de l'histoire de l'éducation (notamment l'histoire de l'enseignement historique et celle de l'éducation des femmes) ont été négligées.

67. — E. K. **Béquilles pédagogiques** *(Pädagogische Krücken).* Päd. Zeit., pp. 667-668. — Contre la surproduction d'œuvres pédagogiques, en particulier de méthodologie, totalement dépourvues de valeur.

68. — **L'école de l'avenir. (Conférences par divers)** *(Schule der Zukunft).* Berlin-Schöneberg, Fortschritt (Buchverlag der Hilfe). — G. Hellmers développe le programme scolaire de l'association « Gœthe », unité de l'enseignement, laïcité, gratuité. Le grand chimiste et philosophe W. Ostwald expose les idées pédagogiques qui lui sont chères, découlant toutes de sa philosophie énergétique. W. Bölsche parle de l'éducation des individualités, il réclame des classes spéciales suivant les dons particuliers des élèves. J. Petzoldt en réclame pour supernormaux. G. Wyneken expose le programme de la *Freie Schulgemeinde* (Association scolaire libre), ayant pour but une réforme totale de l'enseignement et de l'éducation, dans le sens des Ecoles nouvelles à la campagne. J. Tews insiste sur les grandes réformes nécessaires dans l'enseignement primaire de Prusse. A. Klaar réclame l'abolition des examens pour des raisons connues. Volume qu'on lira avec fruit, qu'il n'est guère possible d'ignorer, ne fût-ce qu'en raison des noms des

conférenciers, mais qui, à tout prendre, ne contient rien de nouveau. C'est de la très haute vulgarisation.

Voir aussi les nos 75, 86, 101, 342, 365, 404, 519, 576, 579, 587, 600, 616, 617, 634, 724, 728, 863, 935, 1052, 1096, 1122, 1134, 1169, 1185, 1266, 1399, 1771, 1883bis, 1922, 1927, 1993, 2015, 2055, 2084, 2093, 2120, 2157, 2522, 2523, 2649.

II

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Définition, But, Méthode. Différentes conceptions de l'idéal pédagogique. Limites de l'éducation. Hérédité. Rapports de l'éducation avec les sciences auxiliaires.

69. — ADAMS, J. **D'un critère objectif en matière d'éducation** *(An objective standard in Education).* Sch. World, pp. 367-371. — Bien que l'éducation ne puisse encore être admise comme science développée, elle est certainement entrée dans la phase de la méthode scientifique et se libère de l'empirisme. La méthode la plus sûre est de tenter de dégager les principes latents des phénomènes observés. Le besoin se fait sentir d'une norme reconnue afin d'assurer l'accord entre investigateurs. Cette norme ne peut donc être subjective; il faut établir un critère objectif de l'éducation elle-même. Des arguments à l'appui nous sont présentés. On constate qu'actuellement déjà il existe une somme importante de faits établis dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, et susceptibles d'être coordonnés. La science de l'éducation a besoin de la psychologie, puisque cette dernière implique la connaissance des moyennes et que cette connaissance sera le guide qui interprètera le particulier et l'individuel.

70. — AHLGRIMM, F. **Sociologie et école** *(Soziologie und Schule).* Säem., pp. 256-261.

71. — BETTS, G. H. **Principes d'éducation sociale** *(Social principles of education).* 318 p., New-York, C. Scribners & Sons.

72. — BEYER, E. **Le but de l'éducation** *(Das Erziehungsziel nach Professor Dr. Barth).* N. Bahnen, vol. 24, pp. 6-21. — L'auteur estime, contrairement à l'opinion de Barth, que le but de l'éducation n'est pas seulement de propager la civilisation, mais de la perfectionner. La société ne se bornera pas à durer mais doit tendre à se développer.

73. — BOSANQUET, B. **Le principe d'individualité et de valeur** *(The*

principle of individuality and value). VII-409 p., Londres, MacMillan C°. — Ce livre, dû à l'un des maîtres de la philosophie idéaliste en Angleterre, n'aborde pas directement les problèmes de l'éducation. Néanmoins comme son but principal est de défendre la valeur suprême du concept d'individualité, spécialement contre les interprétations mécanistes de l'univers, ses arguments sont en relation directe avec les questions pédagogiques. En tant que théorie métaphysique de l'expérience, cet ouvrage est d'une haute valeur.

74. — BRATZ. **Les limites de l'éducation** *(Was kann Erziehung gegen ererbte Anlagen erreichen?).* Z. Schulges., vol. 25, n° 7, pp. 510-527.

75. — BROCKDORFF, Von. — **La philosophie dans la pédagogie** *(Die Philosophie in der Pädagogik).* XVI-89 p., Osterwieck, Zickfeldt. — Les principaux sujets abordés dans cet ouvrage sont l'importance de l'histoire de la philosophie pour l'intelligence de la pédagogie ; l'application à la pédagogie d'idées telles que l'évolution, la culture ; le rôle des principaux philosophes dans l'évolution de la pédagogie ; l'éducabilité de l'homme et les transformations de l'énergie psychique, les antinomies dans la formation de la volonté et de l'intelligence, les problèmes de la collectivité et de l'individu, les tendances futures de la pédagogie. Cet essai suppose trop souvent l'intelligence des principes mêmes qu'il veut faire connaître et il serait à souhaiter, dans l'intérêt des lecteurs, qu'une deuxième édition contînt un exposé plus explicite, plus clair et plus méthodique.

76. — BUCHENAU, A. **Fondement de la pédagogie théorique** *(Zur Grundlegung der theoretischen Pädagogik).* D. Schule, pp. 757-758.

77. — BUCHENAU, A. **La pédagogie sociale** *(Zum Problem der Sozialpädagogik).* Bl. Fortbild., pp. 809-820. — La pédagogie sociale, telle que Natorp l'a comprise, procède de Platon et de Pestalozzi ; elle implique l'idée de l'école du travail, de l'école nouvelle, de l'éducation personnelle et religieuse, à l'ordre du jour maintenant. Sa caractéristique est de placer l'intérêt de la collectivité au-dessus de celui de l'individu, dans le but éducatif qu'elle se propose. Il n'y a cependant aucune opposition entre la pédagogie sociale et la pédagogie individuelle : la dernière prépare les personnalités fortes, dont, plus qu'aucune autre, notre époque a besoin.

78. — CALL, A. D. **Le développement de notre idéal moral** *(The Growth of our Moral Ideal).* Education Bost., n° 9, pp. 546-559. — L'auteur rappelle quelles furent les différentes formes de l'idéal moral. Il y a, d'une part, la doctrine du plaisir pour le plaisir : l'hédonisme, l'épicurisme, enfin l'altruisme moderne plaçant au premier rang le plus grand bien du plus grand nombre. D'autre part, et en opposition avec la première, il y a la doctrine du devoir pour le devoir dont les variantes sont le cynisme, le stoïcisme, l'ascétisme et le transcendantalisme de Kant. La conclusion de Call est que l'humanité semble accuser un progrès éthique graduel. Le vrai but de la vie morale est l'accomplissement du devoir.

79. — CELLÉRIER, L. **La méthode de la science pédagogique** *(Die Methode der wissenschaftlichen Pädagogik).* Monatsh. P. S., pp. 33-40 ; pp. 65-72. — Traduction de l'article publié par l'auteur dans la Revue Philosophique (octobre 1911), analysé dans l'A. P., I, n° 62.

80. — CELLÉRIER, L. **Idéal et éducation.** A. P., I, pp. 13-26.

81. — DEGEN, E. **Monisme et éducation** *(Kann die monistische Weltanschauung die Grundlage der Erziehung sein?).* Jahrb. V. christl. Erz., pp. 291-322. — La conception moniste est, par principe, inapplicable à l'éducation. Elle conduirait à l'homicide et à la barbarie.

82. — DUGAS, L. **Un pragmatisme pédagogique.** Man. gén., nº 48, pp. 557-559 et nº 49, pp. 566-567. — On ne sait vraiment, disent les pragmatistes, que ce qu'on sait faire ou mettre en pratique. Ce savoir actif, il est vrai, paraît pauvre parce qu'il ne sait pas s'énoncer, il est inconscient ; mais seul il est réel et vivant, il vaut seul d'être recherché. Seulement il ne s'acquiert que par l'imitation, par l'effort personnel et non par l'enseignement, qui ne transmet que le savoir informatif, le savoir mort. Toute pédagogie qui fait appel à la raison, la vraie pédagogie, est ainsi condamnée par le pragmatisme ; l'enseignement est remplacé par l'apprentissage, c'est-à-dire par la routine. Mais il n'est pas nécessaire d'opposer artificiellement les formules pragmatistes et intellectualistes. L'esprit a des phases diverses. Il y a un âge pour l'intuition et le savoir actif ; alors convient l'éducation négative des pragmatistes. L'âge de la réflexion, de la raison vient ensuite ; c'est celui de l'éducation, telle que l'entend l'intellectualisme. L'éducation véritable est celle qui fait sa part à toutes les facultés de l'esprit et réalise le mieux l'équilibre de l'instinct et de la réflexion. Tout art a besoin d'une théorie qui l'éclaire ; toute spéculation est tenue de se justifier par l'expérience. Le mérite du pragmatisme est d'avoir rappelé que le savoir doit aboutir à l'action.

83. — FRANKE, Th. **Les droits de l'enfant** *(Das Recht des Kindes als schulkundlicher Grundsatz).* D. Schulprax , pp. 361-364 et 371-372. — Contre l'individualisme à outrance des réformateurs. Au droit de l'enfant et au droit du maître, on doit opposer les devoirs que leur confèrent la Société et l'Etat. Le droit de l'enfant à l'éducation n'est au fond que le devoir de l'enfant d'accepter l'éducation

84. — FRANKLIN. — **L'idéal intellectuel dans l'éducation** *(Ideals in education : Mental).* Par. Rev., pp. 81-91.

85. — FRISCHEISEN-KÖHLER, M. **Pédagogie et morale** *(Pädagogik und Ethik).* Arch. f. Päd., II, pp. 21-39. — L'éducation n'est pas seulement de la psychologie appliquée, elle est encore la morale appliquée à la formation de la jeunesse. La morale ne suffit pas pour déterminer les buts essentiels de l'éducation. La didactique, l'organisation de l'enseignement, l'éducation de la volonté même, ne se peuvent déduire en leur totalité d'un système de morale. La morale, comme la psychologie, n'est donc pas une science fondamentale de la pédagogie. L'une et l'autre n'en sont que les sciences auxiliaires. La théorie de l'éducation dépend de l'état présent de la société.

86. — GOULD, F. J. **Bergson et l'éducation** *(Bergson and Education).* Mor. Ed. L., nº 27, pp. 5-6.

87. — HEINE, L. **Préjugés et éducation** *(Vorurteil und Erziehung).* Monatsh. P. S., pp. 11-15.

88. — HOLMES, E. G. A. **Réalité et Idéal ou Ce qui est et ce qui**

peut être *(What is and what might be).* vii-308 p., 5e éd. Londres, Constable & Co. — Holmes trouve les écoles élémentaires de son pays défectueuses, parce que, très souvent, les enfants qui en sortent sont dépourvus de tout esprit d'initiative. L'auteur traite son sujet à un point de vue très spécial, il trouve que le protestantisme est « à certains égards, un plus grand ennemi de la liberté humaine que le catholicisme ». La première partie est une critique adressée à la routine de l'enseignement anglais. La seconde partie contient la description de l'école idéale telle que Holmes en connaît et comme il voudrait en voir partout.

89. — HOLMES, E. **Le tragique de l'éducation** *(The tragedy of Education).* Londres, 17 p. — Ce « Tragique » c'est le dogmatisme en éducation et sa néfaste influence. L'auteur, qui est un inspecteur scolaire retiré, définit l'éducation « une application systématique de la pression dogmatique à l'enfant et à l'adolescent »; il fait remonter les pires maux de l'éducation à la tendance irréductible des éducateurs à forcer l'enfant à voir, parler, agir et admirer selon un procédé imposé de l'extérieur. Ce dogmatisme incline constamment à substituer le mécanisme à la vie.

90. — HORAK, J. **L'idée de l'éducation tirée du principe du travail** *(Der Begriff der Erziehung abgeleitet aus dem Prinzip der Arbeit).* Z. Österr. Volkssch., pp. 291-305.

91. — HUXOLL, A. **L'évolution de l'idéal éducatif en Allemagne** *(Deutsche Erziehungsideale, von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart).* Monatsh. P. S., pp. 363-371. — Suit, au travers des siècles, les modifications profondes que subit en Allemagne, l'idéal éducatif, sous l'influence des facteurs économiques, intellectuels et religieux.

92. — JUDD, C. H. **Etudes sur les principes de l'éducation. VI. L'initiative ou la découverte des problèmes** *(Studies in Principles of Education. VI. Initiative or the discovery of problems).* Elem. Sch. T., vol. XIII, no 3, pp. 146-153. — On a avancé que toute éducation devrait consister dans la résolution des problèmes propres à l'enfant, c'est-à-dire des problèmes dont il sent lui-même qu'ils ont besoin de solution. Mais il y a beaucoup de problèmes dont l'enfant ne reconnaît pas l'urgence. Une grande partie de l'éducation doit par conséquent consister à habituer l'enfant à reconnaître des problèmes nouveaux et à désirer leur solution. Par exemple il doit apprendre la valeur des principes généraux, la nécessité de considérer certaines questions sociales, etc.

93. — JUDD, C. H. **L'Education selon la nature** *(Education according to nature).* Elem. Sch. T., vol. XII, no 5, pp. 206-214. — L'éducation selon la nature est une maxime plutôt vague, la plupart des procédés, les erreurs mêmes, étant, dans un sens, naturels. Sa signification essentielle est que l'enfant est dans un état de perpétuelle croissance. Tout progrès de ses facultés, à un moment donné, dépend de l'activité des périodes précédentes. Il faut modifier et développer la « Nature ».

94. — KERP, H. **L'Ecole et la Vie** *(Die Lebensschule).* 62 p., Trèves, Fr. Lintz. — L'éducation doit être une préparation à la vie réelle dans laquelle l'action et la volonté importent beaucoup plus que le savoir et l'intelligence. L'école livresque ne peut atteindre ce but. Elle est un monde à part, isolé de la vie; son enseignement éloigne l'enfant de l'ac-

tion et de la nature. Notre époque a senti les lacunes de cette éducation, aussi cherche-t-elle à retourner à la réalité et à la nature. L'école ne saurait tarder à suivre cette tendance, à revenir au contact direct avec la vie. L'école nouvelle sera l'école de la vie. Le mouvement récent qui s'intitule Ecole de travail a certainement beaucoup de bon, mais son principe est faux : le travail, à lui seul, est incapable d'améliorer un peuple. Ce qu'il faut, c'est l'action, c'est-à-dire le travail ayant surmonté les obstacles, et atteint son but. L'action ne se produit que par le contact direct avec la vie. L'école de travail n'assure pas assez ce contact ; son principe de la reproduction risque fort de devenir lui-même un schéma dépourvu de vie. L'auteur termine en montrant ce que sera l'organisation de l'Ecole future ; ce qu'il oublie, c'est de nous dire quelle en sera la méthode, ce qui est l'essentiel.

95. — KESSELER, K. **Fichte et l'éducation allemande** *(Fichte als Prophet der Jugendpflege).* D. Blätt., vol. 40, pp. 43-47. — L'idéal de Fichte peut et doit être encore celui de la jeunesse allemande : enthousiasme pour ce qui est vraiment allemand, pour le bien, le vrai, etc.

*96. — KING, H. C. **Les revendications morales et religieuses de notre temps** *(The Moral and Religious Challenge of our times).* xviii-393 p., New-York, 1911, MacMillan C°. — Le but de cet ouvrage est d'aider le lecteur à comprendre le monde moderne, de l'encourager à mener une vie individuelle meilleure, à acquérir un patriotisme plus vital et plus intelligent et à participer à la vie mondiale d'une façon moins égoïste. Ce vaste travail est, en partie, le compte rendu d'un voyage d'étude aux Indes, en Chine et au Japon, pendant lequel l'auteur a constamment pensé aux problèmes posés dans son article sur « L'avenir et l'Education religieuse ». Les changements survenus à notre époque, dit-il, sont si grands et si importants qu'il vaut la peine de les passer en revue, car il est indispensable à notre manière de penser, de vivre et de travailler, tant comme individu que comme nation, de bien connaître et de bien comprendre le monde dans lequel nous nous trouvons. Nos problèmes actuels ne sont ceux d'aucune autre époque, nous devons les étudier et trouver les moyens de les résoudre. Le principe qui ressort d'une façon frappante des divers courants de notre époque est celui du *respect de la personnalité.* C'est le trait dominant de la civilisation occidentale durant ces derniers siècles. D'après ce principe, King cherche à établir quelles sont les exigences particulières de notre époque quant à la vie nationale en Amérique et quant aux relations internationales des Américains.

97. — KING, I. **L'éducation au point de vue social** *(Social aspects of education).* xvii-425 p., New-York, MacMillan C°. — A trois points de vue, l'éducation est un processus social : 1° Elle est l'instrument dont se sert la société pour conserver sa civilisation. 2° Elle est un petit groupe social. 3° Le processus d'apprendre est un processus social. Le beau volume de King se propose d'examiner les divers aspects du problème. Il le fait sous une forme originale et très expressive qui consiste à grouper sous chaque titre les opinions émises par les auteurs les plus compétents. C'est en quelque sorte une chrestomathie des éléments sociaux de l'éducation. Le livre est divisé en deux parties. I. Relations

sociales extérieures de l'éducation (origines sociales, responsabilité de l'école, école et famille, institutions post-scolaires et extra-scolaires, éducation professionnelle). II. Aspects sociaux intérieurs de l'éducation (vie sociale des enfants et de l'école, aspect social du développement mental de l'enfant). En raison de sa forme, cet ouvrage est surtout riche en détails et en vues particulières. Il ne manque cependant pas d'aperçus synthétiques de valeur. Bien que son auteur le présente modestement comme une simple introduction, c'est un document d'étude d'une grande richesse.

98. — KUBBE, K. **Les réformes pédagogiques** *(Zur Kritik pädagogischer Reformbewegungen).* Päd. Stud., pp. 82-100 et 156-166. — Cherche à prouver la supériorité de l'herbartianisme sur les théories de l'école du travail manuel.

99. — KUBBE, K. **Importance de la philosophie pratique pour la pédagogie** *(Die Bedeutung der praktischen Philosophie für die Pädagogik).* Päd. Stud., pp. 44-49. — S'en prend à la pédagogie expérimentale et défend avec conviction le principe de Herbart : L'éthique est la science fondamentale de la pédagogie.

100. — LECHNER, M. **La pédagogie sociale de Natorp** *(Die Sozialpädagogik Natorps).* Pharus, pp. 207-226 et 300-322. — Analyse et critique, du point de vue catholique, de la pédagogie sociale de Natorp, synthèse de la philosophie platonnicienne et kantienne et de la pédagogie pestalozienne, fortement opposée à la pédagogie individualiste de Herbart.

101. — MACVANNEL, J. A. **Philosophie de l'éducation** *(Outline of a course in the philosophy of education).* x-207 p., New-York, MacMillan C°. — Ce livre reproduit, avec des développements, un cours donné par l'auteur à Columbia University. Il en résulte que les chapitres se succèdent sans se relier toujours les uns aux autres dans un ordre logique rigoureux ; ils présentent ainsi plutôt une succession d'exposés qu'un système tout fait. Mais la plupart de ces exposés sont du plus haut intérêt. L'auteur part du point de vue social : sa définition de l'éducation n'est donc pas celle de *toute éducation* mais d'une éducation ayant pour fin la Société. Les facteurs de l'éducation sont l'enfant, le niveau actuel de la civilisation et l'institution pédagogique (famille, école, etc.). En raison de son point de départ, l'auteur ne distingue pas l'éducateur du milieu en général ; celui-ci, cependant, est étudié pour lui-même comme donné de l'éducation. Nous ne pouvons résumer tous ces divers chapitres, qui forment comme autant de petites monographies isolées ; citons les plus importants : généralités sur la philosophie de l'éducation ; les problèmes constants de l'éducation ; individu et société ; puis à un point de vue plus spécial, l'école, institution sociale, son organisation intellectuelle. Cet ouvrage est muni d'une riche bibliographie (un peu trop limitée à la langue anglaise, à l'exclusion des littératures française ou allemande). Après chaque chapitre un court paragraphe suggère au lecteur des sujets d'études et ce n'est pas là un des moindres intérêts de cet excellent ouvrage.

102. — MARTIN, H. **Les problèmes de la philosophie et l'idéal pédagogique** *(Problems in Philosophy wich affect present educational ideals).*

Kinderg. Rev., pp. 1-9. — Cet article donne un aperçu historique des principaux systèmes de philosophie. Les problèmes philosophiques qui intéressent l'idéal pédagogique contemporain sont ceux qui concernent l'individu considéré comme une « monnaie » sociale, et ceux qui s'occupent du concept de développement.

103. — OSTENDORF, J. **L'évolution des tendances pédagogiques** *(Die jüngern und jüngsten Entwicklungsphasen des Unterrichtsgedankens)*. Pharus, pp. 331-342. — Histoire et commentaire des grands courants pédagogiques contemporains : le principe de l'intuition, l'enseignement par le pays natal, le travail personnel des élèves, la communauté du travail.

104. — PALANTE, G. **Les antinomies entre l'individu et la société.** Paris, Alcan, in-8°. — Palante, définissant l'éducation « la mainmise de la société sur l'individu », la déclare dangereuse et funeste quand elle n'est pas vaine. La fin de l'éducation serait de réaliser le conformisme social, de « prévenir l'originalité et de réduire l'exception ». Tous les moyens ou systèmes d'éducation : mnémonique,— intellectualiste (par la notion inculquée) — mécanique (par le dressage des réflexes) tendent à l'annihilation ou à l'amoindrissement de l'individu, à l'abaissement de son intelligence et de son caractère. Heureusement l'éducation n'agit que sur les natures moyennes et encore n'a sur elles qu'une action limitée et temporaire. (D.)

105. — RADOSAVLJEVICH, P. R. **La pédagogie sociale** *(Social pedagogy)*. Ped. Sem., vol. XIX, pp. 78-93. — Exposé des différentes théories sur lesquelles est basé l'idéal de la pédagogie sociale, c'est-à-dire d'une éducation guidée et déterminée par le milieu social, passé, présent et futur. L'auteur mentionne les principaux hommes qui ont mis en pratique cet idéal : Dewey, Riordan et Kerschensteiner et décrit brièvement leur œuvre. Il fait ressortir que, si cette idée rend de grands services à l'éducation, cependant la base la plus importante de la pédagogie doit être finalement la psychologie individuelle de l'enfant.

106. — SADLER, A. **Logique** *(Logik)*. Leipzig, Voigtländer.

107. — SCHARRELMANN, H. **Les variations des buts éducatifs** *(Das Hin und Her der Erziehungsziele)*. Monatsh. P. S., pp. 328-331. — L'histoire de la pédagogie prouve l'impossibilité d'assigner à l'éducation un but universel et immuable. Néanmoins, la pratique de l'éducation exige un but immédiat, adéquat aux besoins du moment. L'auteur condamne le « développement harmonique » de toutes les facultés humaines, but large en apparence, mais qui a abouti au nivellement général des esprits. Il préconise au contraire la culture « disharmonique », c'est-à-dire la recherche des facultés qui, chez l'enfant, doivent être développées de préférence aux autres.

108. — SCHILLER, F. C. S. **La logique formelle** *(Formal logic)*. xviii-423 p., Londres, MacMillan C°.— Un ouvrage sur la logique ne rentre pas dans la science de l'éducation. Nous croyons utile cependant de signaler l'œuvre magistrale de Schiller. Sa logique procède directement du pragmatisme, disons de l'*humanisme* pour rester fidèle à l'auteur. Or, peu de doctrines ont assuré à l'éducateur une aide aussi efficace que le prag-

matisme. C'est, en effet, une attitude de l'esprit qui mesure la vérité de toute théorie à ses conséquences pratiques, à sa valeur pour celui qui l'utilise. Est-il un domaine où cette attitude soit plus féconde que dans l'éducation ? Tout éducateur trouvera profit à se pénétrer de l'esprit de la doctrine et de la méthode de Schiller. Elles lui enseigneront plus qu'aucune autre à discerner le vrai et le faux ou en d'autres termes l'utile et le futile dans les conclusions hâtives, les méthodes parfois imprudentes, que, chaque jour, la presse pédagogique déduit d'expériences trop souvent incomplètes ou superficielles. Souhaitons que la Logique de Schiller paraisse sans tarder en traduction française comme cela a été le cas de l'Humanisme.

109. — SEIDEMANN, W. **Les systèmes modernes de psychologie et leur importance pour la pédagogie** *(Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik).* xvi-327 p., Leipzig, Jul. Klinkhardt. — La pédagogie est devenue une science indépendante. Elle est fondée sur la philosophie et sur la psychologie qui en sont les sciences auxiliaires. Sur quel système psychologique s'appuiera-t-elle le plus utilement ? L'auteur esquisse d'abord les deux systèmes modernes qui semblent le plus opposés : le volontarisme de Wundt et l'associationisme de Ziehen. La théorie de Wundt offre de multiples avantages comme base d'un système pédagogique. Il fait de la volonté le centre de la vie psychique ; or, l'éducation doit agir avant tout sur la volonté. La psychologie expérimentale de Wundt a ouvert les voies de la pédagogie. Les idées modernes de l'école de travail et de l'éducation de la personnalité trouvent maint appui dans le système de Wundt. Seidemann l'adopte sous certaines réserves de détail (terminologie, théorie des sentiments). L'associationisme de Ziehen présente deux défauts, l'intellectualisme et le mécanisme, qui l'empêchent de servir de base à la pédagogie. Mais plusieurs de ses points accessoires peuvent servir : l'importance attachée à l'intensité de l'impression, au principe du contraste, au groupement des sensations, au mouvement des associations, etc. Entre ces deux extrêmes l'auteur traite successivement les doctrines d'Ebbinghaus, de Munsterberg, de Rehmke, de Lipps, de Ribot, de Horwicz, de James et de Witasek. Tous ces systèmes sont examinés dans leurs côtés les plus caractéristiques. Avec un sens critique très averti, l'auteur dégage leurs avantages et leurs inconvénients dans les applications pédagogiques. (Dr B.)

110. — SÉROL, M. **La fin de l'homme selon William James.** Rev. de Phil., pp. 564-574.

111. — STURM, K. F. **Problèmes éducatifs** *(Probleme der Erziehungswissenschaft).* D. Schule, pp. 741-752. — Critique de la « Psychologie évolutionniste et de la Pédagogique » de Kretzschmar ; reconnaît que la pédagogie est une science expérimentale indépendante et que, comme telle, elle doit faire usage des méthodes d'observation et de comparaison.

112. — VIAL, F. **La notion « d'homme naturel » dans la pédagogie de Rousseau.** Rev. Péd., pp. 501-527. — On ne peut poser de principes généraux en éducation sans établir une définition de la nature humaine. C'est ce qu'a fait Rousseau : le signe distinctif de l'homme, dit-il, c'est la liberté, liberté virtuelle à laquelle chacun peut s'élever et qui

consiste à se soumettre volontairement à l'ordre des choses, en soi et hors de soi. La notion de l'homme naturel, dont Rousseau fait dépendre tous ses principes pédagogiques, n'a jamais désigné dans son esprit l'homme primitif, le sauvage livré à ses instincts, mais le type inaltéré de l'homme non déformé par les passions de la société, et qui a développé harmonieusement ses deux tendances dominantes : l'amour-propre, ou instinct de la conservation personnelle, et la pitié, instinct d'agir pour les autres. C'est ce type de l'homme naturel que l'éducateur doit créer en tout enfant. Cette éducation générale et humaine, la seule réellement indispensable, doit passer avant l'éducation sociale et professionnelle.

113. — VOGEL, A. **Péchés pédagogiques de notre temps** *(Die pädagogischen Sünden unserer Zeit).* 118 p., 2e éd., Lissa, O. Eulitz. — L'auteur ne partage pas l'engouement général pour les réformes pédagogiques actuelles : loin d'être d'aucun secours à l'école, elles en sapent la base. Il est regrettable que les autorités scolaires se laissent si facilement entraîner à confirmer par leurs décrets des mesures dont la valeur demeure douteuse. L'ouvrage contient une série de critiques dirigées contre les idées réformistes le plus en vogue, entre autres contre l'extension abusive des droits de l'enfant au détriment de ses devoirs, contre la conception de l'école comme établissement d'éducation physique et morale. Vogel s'attaque vivement aux exercices militaires scolaires, véritable intrusion militariste. Les autres critiques ont trait à des questions didactiques, à l'enseignement religieux, à l'éducation technique, esthétique etc.

114. — VOGEL, A. **Les bases philosophiques des systèmes pédagogiques** *(Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik).* VI-188 p., Langensalza, Gressler. — Esquisse claire et consciencieuse des principes métaphysiques, psychologiques, moraux contenus dans les systèmes philosophiques de Locke, Kant, Schleiermacher, Hegel, Herbart, Beneke. Bonne introduction à la pédagogie, exposant les conceptions générales qui sont à la base de différents systèmes pédagogiques des temps modernes.

115. — WEHRMANN. **Nouveaux buts** *(Neue Ziele).* Säem., p. 274.

116. — WERNER, C. **Morale et Religion.** 27 p., St-Blaise, Foyer solidariste. — Pour le fondement de la morale, l'auteur se rattache à Kant. Quant au fondement de la religion, il le voit aussi dans la raison, mais autrement que Kant. Toute réalité est formée d'esprit et de matière, dit-il, mais chez l'homme, dont la raison a su créer l'art, la morale, la science, on voit l'esprit émerger et se délivrer en quelque mesure de la contrainte de la matière pour reconquérir sa libre universalité. L'existence de la raison humaine présuppose donc nécessairement l'existence d'un esprit pur, qu'elle manifeste et qui est Dieu. La morale et la religion, fondées toutes deux sur la raison, ont cependant leurs domaines distincts. La morale, ne relevant que du principe d'universalité, commande seulement la justice. La religion s'élève jusqu'à l'esprit absolu et commande l'amour et le sacrifice. La morale, l'art et la science, sont sous la dépendance de la religion.

117. — WESTRA, P. M. **L'idée d'éducation**. C. Ed. Mor., pp. 369-373.

— L'instruction permet de distinguer le bien du mal, mais la force morale, l'énergie, ne s'acquièrent que par l'éducation.

118. — ZLABINGER, R. **Pédagogie et didactique** *(Die Stellung der Pädagogik zur Didaktik).* Pharus, pp. 494-511. — La pédagogie et la didactique sont coordonnées, non subordonnées ; la première traite de l'éducation, la seconde de la culture.

Voir aussi les nos 10, 15, 21, 24, 32, 42, 46, 119, 136, 137, 143, 154, 185, 190, 191, 197, 198, 242, 254, 259, 343, 356, 366, 397, 546, 770, 905, 997, 1017, 1029, 1035, 1044-1046, 1050, 1108. 1110, 1115, 1123, 1137, 1138, 1142, 1145, 1158, 1166, 1167, 1195, 1206, 1207, 1409, 1410, 1490, 1491, 1495, 1496, 1506, 1510, 1742, 2176, 2208, 2221, 2224, 2234, 2240, 2246, 2408, 2467, 2532.

III

HISTOIRE ET DESCRIPTION DE L'ÉDUCATION

I. — Histoire de l'éducation.

119. — ADAMS, J. **L'évolution des théories pédagogiques** *(The evolution of educational theory).* vii-410 p., Londres, MacMillan & Co. — Ce volume fait partie d'une série destinée à présenter une histoire complète de l'évolution de la pensée philosophique. L'auteur ne s'attache pas à l'ordre chronologique, mais il reprend et critique successivement les principales tendances qui se sont fait jour, depuis Platon, dans les théories pédagogiques, et ont influencé la pratique scolaire. Adams admet l'existence d'une « éducation cosmique » qui a discipliné l'homme des sociétés primitives, mais il ne s'occupe lui-même directement que de l'éducation consciente, et en particulier des conceptions de la connaissance, considérée comme un instrument pédagogique. Selon lui, le développement des théories pédagogiques a pris la forme générale d'une alternance d'éléments antithétiques cristallisés en institutions et en méthodes, éléments qui, dès le début, ont existé simultanément à l'état de combinaison dans la conscience de tous ceux qui se sont occupés d'éducation. Ces éléments antithétiques sont par exemple : l'éducation pour la société et l'éducation pour l'individu, l'éducation spéciale et l'éducation générale, l'humanisme et le naturalisme, la conception idéaliste et la conception mécaniste de la vie humaine, etc. Chaque fois, la préoccupation de l'un des éléments de l'antithèse a conduit à développer particulièrement certaines études que l'on estimait posséder, d'après le point de vue adopté, une valeur spéciale (par exemple les classiques

grecs et latins à l'époque de la Renaissance). Avec le temps, ces études deviennent plus techniques, et il arrive que l'on fasse plus de cas de la forme que du contenu. La critique produit aujourd'hui une réaction et l'autre élément de l'antithèse, soit le naturalisme devient la source d'études nouvelles que l'école est en train de systématiser à leur tour. Cet ouvrage, par sa riche documentation, ses analyses pénétrantes et ses vues originales, figure au premier rang des travaux publiés sur cette matière depuis de longues années.

120-125. — ADAMSON, J. W. **Les classiques de l'éducation : Froebel, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Vives** *(Educational classics : Froebel, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Vives)*, Londres, Edward Arnold. — Cette série d'ouvrages présente au lecteur anglais les parties vraiment importantes des classiques de l'éducation. Chaque volume possède une table chronologique et une introduction suffisamment détaillée pour rendre le texte intelligible. Œuvres principales : (121) F. FLETCHER et J. WELTON *Les principaux écrits de Froebel sur l'éducation,* xx-246. Comprend une liste chronologique des écrits de Froebel et une bibliographie. (122) J. W. ADAMSON. *Les écrits pédagogiques de John Locke,* XII-272. (123) J.A. GREEN. *Œuvres de Pestalozzi sur l'éducation,* XII-328. (124) FOSTER WATSON. *Vives et la Renaissance de l'éducation des femmes,* XV-259. Ce volume comprend également une bibliographie complète du sujet. (125) R. L. ARCHER. *Rousseau sur l'éducation,* XII-278. Contient une bibliographie des ouvrages anglais sur Rousseau.

126. — ALAZARD, J. **Un Collège barnabite aux XVIIe et XVIIIe siècles**. Rev. Péd., pp. 442-454.

127. — ALDERMANN. **La pédagogie grecque à l'école normale** *(Vorschläge zur Behandlung der Pädagogik der Griechen in der Seminarklasse).* Frauenbild., pp. 502-509.

128. — ARNDT, R. **Turgot pédagogue** *(Turgot als Pädagoge).* D. Blätt, vol. 39, pp. 155-159. — Les idées pédagogiques du physiocrate Turgot, après avoir exercé leur influence sur Pestalozzi, ont eu un certain retentissement en Prusse.

129. — ASPINWALL, W. B. **Esquisse d'une histoire de l'éducation** *(Outlines of the History of Education).* 195 p., New-York, MacMillan C^o^. — Tableau complet, sous une forme concise, de l'histoire de l'éducation depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Cet essai fort intéressant est probablement le premier du genre. Il comprend cinq périodes : l'Antiquité, les Grecs et les Romains, le Moyen Age, la Renaissance (y compris la Réforme) et les Temps modernes, qui commencent avec la période réaliste de l'éducation. Chaque période est brièvement caractérisée par une introduction, suivie en général d'une analyse de la vie et des idées des éducateurs représentatifs de l'époque. Des références exactes renvoient à des lectures relatives à chaque écrivain et à chaque sujet. Les derniers chapitres abordent des questions générales telles que le développement de l'instruction publique élémentaire et de l'instruction secondaire, les systèmes scolaires modernes en Allemagne, en France, en Angleterre, aux Etats-Unis, la spécialisation croissante des professeurs. On a laissé de côté l'histoire moderne des universités et accordé beaucoup d'attention à l'his-

toire des théories et de la pratique pédagogiques. En tant qu'analyse, cet ouvrage est probablement trop copieux et en tant qu'esquisse, insuffisamment coordonné, mais il n'en présente pas moins une grande utilité pour les professeurs et les spécialistes.

130. — BÆGE, F. P. **L'influence des pédagogues étrangers sur la réforme scolaire allemande** *(Zwei ausländische Beeinflusser der deutschen Schulreform).* N. Bahnen, nº 12, pp. 548-554.

131. — BENRUBI, J. **Gœthe et Schiller, continuateurs de Rousseau.** Rev. Métaph. Mor., pp. 441-460. — Gœthe continue Rousseau, non seulement parce que *Werther* réincarne Saint-Preux ou que *Dichtung und Wahrheit* est inintelligible sans les *Confessions*, mais encore parce que *Wilhelm Meister* fait suite à l'*Emile.* Il ne s'agit plus ici d'un enfant à élever mais d'un homme qui s'éduque lui-même, uniquement préoccupé de développer harmonieusement sa personnalité et de réaliser la vocation pour laquelle il se croit né. Gœthe exprime dans ce roman mainte autre idée chère à Rousseau : nécessité d'une réforme pédagogique, exclusion des spectacles dans l'éducation, travail manuel, etc. *Faust*, si pessimiste d'abord à l'égard de la civilisation, puis auteur d'une régénération de la vie individuelle et sociale, illustre la foi de Rousseau dans la bonté originelle de l'homme. Schiller fut moins complètement admirateur de Rousseau que Gœthe ; il s'en approche néanmoins par son idéalisme, son désir ardent de combler l'abîme qui sépare la réalité brute de l'idéal L'un et l'autre grand poète allemand combattent avec Rousseau les hypocrisies de la civilisation purement intellectualiste et cherchent le remède dans l'ennoblissement intérieur de la vie.

132. — BLAKE, J. P. **Chippendale et son école** *(Chippendale and his School).* 126 p., Londres.

133. — BŒTTGER, R. **La science et l'école** *(Wissenschaft und Schule).* Z. D. Unterr., pp. 1-16. — L'école, subordonnée au moyen âge à l'Eglise, s'est vu imposer ensuite la science par l'Etat absolutiste. Le double dogme moderne de l'omnipotence de l'Etat et de la science a été à son tour fortement ébranlé au XIXᵉ siècle, et l'école en a souffert par contre-coup. La crise actuelle de l'école provient surtout de ses rapports avec la science dont l'évolution rapide est difficile à suivre. Les connaissances et les méthodes que l'école transmet doivent être en accord avec la science. Mais, cela admis, l'école jouit d'une certaine autonomie vis-à-vis de la science, puisqu'elle doit former non seulement l'intelligence, mais l'imagination, le caractère, le corps. Ainsi, l'école a pour fonction d'incorporer la science dans l'ensemble de la vie, comme un de ses facteurs. De ce point de vue, l'abolition de l'enseignement religieux ne paraît pas indiquée ; l'instruction civique semble trop souvent entachée de dilettantisme. Un domaine sûr, qu'il faut cultiver, c'est la langue et la littérature nationales.

134. — BOUTROUX, E. **William James.** 126 p., New-York, Longmans, Green & Cº. — Traduction de l'ouvrage de Boutroux sur William James, déjà signalé (A. P. I., nº 147).

135. — BROWN, S. W. **La sécularisation de l'éducation en Amérique** *(The secularization of american education).* 160 p., New-York,

Teachers College, Columbia University. — Durant la première période de l'histoire des Etats-Unis, les considérations religieuses jouèrent un rôle prépondérant dans la détermination des buts de l'éducation, puis on substitua à cette éducation dominée par l'Eglise, une éducation dirigée par l'Etat. Les causes de cette transformation sont : 1° la conviction que le salut d'une république repose sur une bourgeoisie instruite et éclairée ; 2° le respect qu'a l'Etat américain pour les opinions religieuses individuelles des citoyens. L'immigration ayant détruit le caractère homogène de la population, l'Etat a reconnu dans l'école le meilleur moyen d'américaniser ces éléments si divers de race et de culture : par la fréquentation obligatoire de l'école, par le recours à des manuels et à des programmes uniformes. Ce sont les différences sectaires qui ont amené l'Etat à rendre l'éducation non sectaire, partant non religieuse.

136. — BUCHENAU, A. **La pédagogie de Fichte** *(Die philosophischen Grundlagen der Fichte'schen Erziehungslehre).* D. Blätt., vol. 40, pp. 63-66. — Etudie les fondements philosophiques de la pédagogie de Fichte énoncés avec le plus de clarté dans les « Discours à la nation allemande ».

137. — BUDDE, G. **Les Encyclopédistes français et l'éducation** *(Französische Enzyklopädisten als Pädagogen).* D. Blätt., vol. 39, pp. 239-243. — Parallèle entre les doctrines d'Helvetius et d'Holbach. En pédagogie, Helvetius s'inspire de sa philosophie sensualiste : l'homme est l'œuvre du milieu qui l'entoure ; l'éducation triomphera de l'hérédité. But de l'éducation : développer les vertus sociales ; son moyen : le recours aux passions. Tout autre est l'attitude d'Holbach. Pour lui, l'hérédité est à la base de la personnalité. Nous sommes ce que nous fait notre constitution psycho-physique, notre tempérament naturel. Parmi nos dispositions psychologiques, l'habitude figure au premier plan ; elle est un des fondements de l'éducation. Holbach donne aussi un rôle prépondérant aux passions, qu'il faut orienter et non combattre. Sa conception utilitariste de la vertu le fait remplacer l'intervention de la religion et de l'idéal dans l'éducation, par les sanctions sociales. Budde, en terminant, critique l'indifférence des hommes d'Etat et des savants contemporains à l'égard des questions pédagogiques.

138. — BUDDE, G. **L'éducation pendant la Révolution française** *(Die Erziehungsfrage zur Zeit der französischen Revolution).* D. Blätt., vol. 39, pp. 299-301. — Les pédagogues de la Révolution comprirent la valeur de l'éducation, mais n'aboutirent à aucune solution. L'exagération des tendances sociales produisit la contrainte et étouffa la personnalité.

139. — BUDDE, G. **La didactique de Diesterweg** *(Aus Diesterwegs Didaktik).* D. Schulprax., pp. 353-356.

140. — BUDDE, G. **La pédagogie de G. Ch. Lichtenberg** *(Ein berühmter « Göttinger » über Erziehung und Unterricht).* D. Blätt., vol. 39, pp. 324-325. — Bien que vieilles de 150 ans, les pensées pédagogiques de G. Ch. Lichtenberg conservent leur intérêt.

141. — BUNDSCHUH, J. **Historique des écoles catholiques du Wurtemberg** *(Grundlinien zu einer Geschichte der innern Entwicklung der katholischen Volksschule Württembergs).* 55 p., Stuttgart, Der Schwäbi-

sche Schulmann. — Décrit le développement interne de l'école catholique wurtembergeoise, en se basant sur les manuels en usage et sur les documents officiels parus depuis 1808. Consacre deux chapitres très étendus à l'examen des sources. La dernière partie étudie l'évolution du système scolaire : programmes et méthodes.

142. — BUREAU, P. **Les expériences scolaires de la IIIe République.** C. Ed. Mor., pp. 921-926. — Exposé historique et critique de la politique pédagogique de la France depuis 1871. Estime que le problème scolaire ne sera résolu que par la synthèse de l'esprit religieux catholique et de la pensée moderne.

143. — CASTLE, E. **L'idéal éducatif de Gœthe et le gymnase moderne** *(Gœthes Bildungsideal und das moderne Gymnasium)*. 24 p., Vienne et Leipzig, Carl Fromme. — Ni les partisans ni les adversaires de l'enseignement classique ne peuvent se réclamer de Gœthe. Il a certainement apprécié la valeur éducative des langues anciennes et surtout de la civilisation grecque, mais, inspiré par Rousseau, il aurait rejeté la cristallisation de l'enseignement classique dans le cadre rigide et universel des diplômes et des programmes de nos gymnases d'aujourd'hui Il n'est pas sans intérêt de rappeler l'aversion qu'éprouvait Gœthe pour Pestalozzi et ses méthodes. Il craignait que l'instruction des enfants du peuple ne fût nuisible à la soumission sociale.

144. — CLAPARÈDE, E. **Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance.** Rev. Métaph. Mor., pp. 391-416. — Le but de cet article est de montrer que génétistes, pragmatistes et néo-éducateurs ont eu pour avant-coureur Rousseau. On peut dégager de l'Emile cinq lois : la loi de succession génétique : l'enfant se développe naturellement dans un ordre constant ; la loi d'exercice génético-fonctionnel : l'exercice d'une fonction est la condition de son développement ainsi que de l'éclosion d'autres fonctions ultérieures ; la loi d'adaptation fonctionnelle : l'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment ; la loi d'autonomie fonctionnelle : l'enfant n'est pas un être imparfait, il est adapté aux circonstances qui lui sont propres ; la loi d'individualité : tout individu diffère plus ou moins des autres individus. L'auteur, répondant à ceux qui accusent Rousseau de plagiat ou de paradoxe, propose une solution élégante à diverses des contradictions les plus connues de l'Emile.

145. — CLEMENZ, B. **Herbart et la Silésie** *(Beziehungen Herbarts zu Schlesien)*. Z. Phil. Päd., vol. 19, pp. 349-351.

146. — COLERIDGE, G. **Contribution à l'histoire d'Eton** *(Eton in the Seventies)*. 308 p., Londres.

147. — COOK, J. W. **Histoire de l'instruction dans l'Illinois** *(The Educational History of Illinois)*. Chicago, Henry O. Shepard & Co. — Historique de la législation sur l'instruction publique dans l'Etat d'Illinois depuis les plus anciennes lois, suivi de l'histoire des établissements d'instruction sous les différentes administrations, et des biographies des éducateurs les plus éminents de cet Etat.

148. — COOK, J. W. **Histoire de l'éducation** *(History of Education)*. Sch. Home Educ., diverses livraisons.

*149. — CORCORAN, T. **Histoire de l'enseignement classique** *(Studies in the history of classical teaching).* xviii-306 p., Londres, 1911, Longmans, Green & Co. — Biographie de W. Bathe (1564-1614), pédagogue irlandais qui, après un court séjour à la cour d'Elisabeth, s'éloigna de l'Angleterre hérétique et se fit Jésuite. Corcoran analyse son principal ouvrage, consacré à l'éducation morale et spirituelle des étudiants, la *Janua linguarum.* Ce livre, qui eut un grand retentissement à l'époque, serait supérieur à celui de Comenius, malgré la réputation acquise depuis lors par ce dernier.

150. — DECAP, J. **Régents et régentes des Ecoles du Mas-d'Azil aux XVIIe et XVIIIe siècles**, 15 p., Foix, Pomiès, Fra & Cie. — (Extrait de l'Annuaire de l'Ariège) Contribution à l'histoire locale de l'instruction primaire d'après divers documents, antérieurs à la Révolution de 1789.

151. — DECAP, J. **Contribution à l'Histoire de l'Instruction publique dans le diocèse de Comminges avant 1789**, 40 p., Saint-Gaudens, Librairie Abadie. — Brochure divisée en trois parties. La première étudie les « petites écoles », celles qui donnaient au peuple l'enseignement primaire consistant en lecture, écriture, calcul, éléments de la dictée et surtout en catéchisme. Les « régents » d'école étaient la plupart du temps des « tonsurés » ; leur traitement variait de 30 à 350 livres, auxquelles s'ajoutait, à titre de casuel, un droit d'écolage de 3 à 20 sols payé par les élèves. L'éducation mixte était interdite. La seconde partie de l'ouvrage traite du Collège de Saint-Gaudens organisé dans la seconde moitié du XVIIe siècle, mais de façon assez rudimentaire. Dans la troisième partie il est question du Collège de Saint-Bertrand.

152. — DELBOS, V. **Rousseau et Kant**, Rev. Métaph. Mor., pp. 429-439. — L'influence des idées de Rousseau sur la philosophie de Kant, principalement sur sa morale, est très profonde. On peut considérer la « raison pratique » de Kant comme une transposition classique du romantique « sentiment naturel » de Rousseau. Quant aux idées pédagogiques, « c'est, chez Kant, la même confiance que chez Rousseau dans la bonté naturelle de l'homme ; c'est la même proclamation de la supériorité de l'éducation négative, qui se borne à assurer le libre épanouissement des tendances instinctives, sur l'éducation positive, qui impose par contrainte des façons de penser et d'agir artificielles ; c'est le même appel pressant à une réforme des régimes d'éducation ».

153. — DIETERING, P. **Herbart et les pédagogues modernes** *(Herbart und die Modernen).* Päd. Stud., pp. 18-30.

154. — DREVER, J. **L'éducation chez les Grecs : Pratique et principes** *(Greek Education, its Practice and Principles).* Cambridge, University Press. — Cet ouvrage, destiné non aux étudiants en lettres mais aux personnes qui s'intéressent à l'éducation, fait pendant au volume de Wilkins, « l'Education chez les Romains ». La première partie envisage les pratiques éducatives chez les Grecs de l'antiquité et des époques ultérieures. La seconde est consacrée à la pensée grecque sur les sujets relatifs à l'éducation, les sophistes, Socrate, Xenophon Platon, et conclut par la généralisation de cette pensée dans les théories d'Aristote.

155. — DUGAS, L. **Ce qui reste de Rousseau.** Education, pp. 305-309. — Nous sommes encore tout imprégnés des idées de Rousseau. Que faut-il en effet pour relever de lui, pour être de sa famille? Rien de plus que d'être autonome; ses disciples sont tous les esprits libres. En pédagogie, Rousseau a ouvert une ère. Il n'a pas créé cette science, mais il l'a rendue populaire. « Qui sait que l'idée de faire apprendre un métier manuel à un gentilhomme est déjà dans Locke et celle de l'allaitement maternel dans Favorinus ?... C'est Rousseau qui a fait la fortune de ces idées, c'est donc lui aussi qui en a l'honneur ». Sans doute son autorité est contestable, ses idées sont romanesques, paradoxales souvent ; « mais du moins a-t-il soulevé, agité toutes les questions et donné sur chacune son avis. »

156. — DWELSHAUVERS, G. **Rousseau et Tolstoï.** Rev. Métaph. Mor., pp. 461-482. — Tolstoï a toujours reconnu l'influence de Rousseau sur sa propre pensée. C'est peut-être en pédagogie que cette influence est la plus directe. Dans son école de Yasnaïa-Poliana, Tolstoï supprimait toutes les contraintes et respectait entièrement la spontanéité des enfants. Pour lui, instruire c'est éveiller ; ce qui importe c'est le développement original de chacun. Toute connaissance, même la lecture et l'écriture, est stérile, si elle ne s'adapte pas à la vie. Dans le domaine social et politique, Tolstoï attaque, comme Rousseau, le luxe, l'inégalité, la propriété, la civilisation, mais, plus mystique que Rousseau, et obsédé par le problème du sens de la vie, il prêche un retour à l'Evangile plutôt qu'à la nature. La société nouvelle qu'il rêve n'aura pas toute l'organisation extérieure du *Contrat social*, mais sera une république des âmes, fondée sur la fraternité et la foi en Dieu.

157, — FELDIGL, F. **Education d'hommes illustres** *(Sonnenblicke ins Jugendland).* 411 p., Fribourg en Brisgau, Herder. — Extraits de mémoires de chrétiens illustres, fournissant des détails précis sur leur jeunesse et leur éducation. Mieux qu'un exposé théorique, ce recueil présente un tableau exact et vivant de l'éducation chrétienne, depuis le Christ jusqu'à nos jours.

158. — FLETCHER, B. D. **Dix ans de progrès pédagogiques aux Etats-Unis (1900-1910)** *(A brief survey of educational progress during the decade 1900 to 1910).* Rep. Comm. Ed., Washington, Government printing Office. — Relève pour 1900-1910, aux Etats-Unis, une augmentation de population de 21 % et un accroissement du nombre des élèves de 15 % seulement (1880-1890 : 23 %, 1890-1900 : 17 %); en 1910 il y a 9575 écoles de plus qu'en 1900. Les universités ont subi un peu partout une transformation, l'enseignement professionnel s'est développé. Plusieurs Etats ont introduit l'instruction post-scolaire obligatoire; d'autres ont pris à leur charge le pensionnement des instituteurs. L'instruction des anormaux, l'inspection sanitaire, l'éducation des nègres, des Peaux-rouges sont en progrès marqué. Une revue des institutions scolaires dans les colonies américaines, des fondations philanthropiques et du mouvement pédagogique mondial termine le volume.

159. — FOLTZ, O. **Le langage symbolique de Herbart** *(Bilderreden in Herbarts Schriften).* D. Blätt., vol. 39, pp. 331-334 ; pp. 341-343 ;

pp. 351-353 ; pp. 363-365. — L'auteur, connu par ses études sur les travaux de Herbart, analyse la forme de ces écrits et constate le rôle important qu'y joue le langage figuré et symbolique.

160. — FORMIGGINI-SANTAMARIA, E. (Trad. MARIE COUSINET), **L'Enseignement dans l'Italie septentrionale pendant l'occupation française (1796-1814).** Educ. Mod., pp. 245-253 ; pp. 312-323.

161. — FRANKE, Th. **Histoire de la pensée étatiste dans l'école et l'éducation** *(Geschichte des Staatsgedankens in Schule und Erziehung).* VIII-267 p., Leipzig, Weicher. — Essai d'une histoire de l'éducation étatiste et nationale, dans l'antiquité, au moyen âge, pendant la réformation, avant et pendant la Révolution (pp. 1-53). Le second chapitre traite de l'histoire de l'éducation nationale en Allemagne pendant le XVIIIe siècle. Le troisième chapitre comprend les idées des grands philosophes et pédagogues allemands du commencement du XIXe siècle. Le quatrième chapitre s'occupe de la pédagogie allemande au XIXe siècle et de l'éducation nationale avant et après 1890. Dans la plupart des cas, Franke fait parler les auteurs eux-mêmes en sorte que cet ouvrage présente un recueil abrégé de sources. L'auteur estime que l'instruction civique et la sociologie doivent être considérées comme sciences auxiliaires de la pédagogie.

162. — FRANKE. Th. **L'enseignement officiel en Allemagne de 1880 à 1900** *(Deutsche Staatserziehung von 1880 bis 1900).* Päd. Warte, pp. 255-260.

163. — FREEMAN, K. J. **L'éducation dans l'ancienne Grèce (de 600 à 300 av. J. C.)** *(Schools of Hellas: an essay on the practice and theory of ancient Greek education from 600 to 300 bef. C.).* 320 p., Londres, MacMillan & Co.

164. — FRITSCH, Th. **Un traité herbartien de l'éducation des femmes, publié en 1811** *(Eine Abhandlung über Frauenerziehung auf Grund der Pädagogik Herbarts aus dem Jahre 1811).* Frauenbild., pp. 36-44. — Sur l'œuvre de Richthofen (1787-1841).

165. — FUCHS, K. **Christian Gotthilf Salzmann.** Z. österr. Gymn., sept., pp. 815-830.

166. — GÄRTNER, F. **Un roi pédagogue (Frédéric II)** *(Ein gekrönter Pädagog).* Päd. Zeit., pp. 49-54.

167. — GEBHARDT. **Histoire de l'enseignement mathématique supérieur en Allemagne** *(Die Geschichte der Mathematik im mathematischen Unterricht der höheren Schulen Deutschlands).* Leipzig, Teubner.

168. — GERLACH, K. **La poésie dans la doctrine de Pestalozzi** *(Die dichterische Ausgestaltung der pädagogischen Ideen in Pestalozzis « Lienhard und Gertrud »).* 138 p., Berlin, Union Deutsche Verlags-Gesellschaft. — Analyse complète du chef-d'œuvre de Pestalozzi « Léonard et Gertrude » au point de vue poétique, littéraire, pédagogique et religieux. Une notice biographique dépeint le célèbre pédagogue tel qu'il était à la fin du XVIIIe siècle. L'appendice renferme les fragments d'un mémoire ayant pour titre : Crimes et châtiments.

169. — GIBSON, W. J. **L'éducation en Ecosse** *(Education in Scotland).* XI-151 p., Londres, Longmans, Green & Co. — Cette esquisse de

l'histoire de l'éducation en Ecosse a pour objet de relever, chez les jeunes instituteurs écossais, le sentiment de la dignité professionnelle. Sauf les Athéniens et les Juifs, nul petit peuple n'a laissé dans l'histoire une empreinte aussi marquée que les Scots. Cette prédominance d'un pays exigu, au climat rude, au sol aride, a sa source dans l'intérêt qu'on y porte aux choses de la religion et de l'instruction. Il existe en Ecosse une tradition d'enseignement des humanités, intimement liée à l'instruction religieuse, et qui s'étend, sans interruption, depuis la fondation au Ve siècle du Grand Monastère, jusqu'aux écoles de nos jours. Il y a quatre cents ans que l'Ecosse, la première en Europe, a voté une loi d'instruction obligatoire ; depuis deux siècles, on y rencontre une école par paroisse. Aujourd'hui, il n'y a fille ou garçon bien doué, si pauvre soit-il, même habitant des districts perdus, qui ne puisse se frayer un chemin jusqu'aux études universitaires. Cet intéressant ouvrage présente une vue d'ensemble, historique et actuelle, des progrès de l'éducation en Ecosse et signale les améliorations à réaliser.

170. — GIRAUD, J. **Quelques idées pédagogiques et morales de Tocqueville.** Rev. Péd., pp. 201-214.

171. — GRANDJEAN, A. **Tels maîtres, tels élèves.** Educateur, pp. 697-699. — Sur les progrès réalisés depuis le temps où l'action éducative consistait en interdictions et en châtiments corporels et n'exerçait qu'une influence négative et avilissante.

172. — GRAVES, F. P. **Pierre Ramus et la réforme de l'éducation au XVIe siècle.** *(Peter Ramus and the educational Reformation of the Sixteenth Century).* IX-226 p., New-York, MacMillan Co. — Une centaine de pages sont consacrées à la biographie de Ramus avec une esquisse rapide de ses buts et méthodes, y compris des citations de ses œuvres. Le reste est une analyse des *Principes Généraux* de Ramus et de l'*Organisation de l'Education*. Plusieurs tables analytiques expliquent l'interprétation donnée par Ramus au contenu et à la méthode du *Trivium* et du *Quadrivium*. Ce livre contient une bibliographie des sources.

173. — GRAVES, F. P. **Grands éducateurs de trois siècles** *(Great educators of three centuries).* x-289 p., New-York, MacMillan Co. — Ce livre se compose, pour la plus grande partie de conférences faites en Amérique. Il n'a pas la prétention de faire suite aux précédents ouvrages du même auteur. Il vise un but tout différent. L'auteur a pensé qu'un rapport sur la vie et l'œuvre des hommes qui, au cours de ces trois derniers siècles, ont amené des innovations et des réformes dans l'éducation moderne, offrirait de l'intérêt et de la valeur pour beaucoup de gens qui ne liraient jamais un ouvrage plus étendu et plus spécial sur ce sujet. Cet ouvrage abonde en citations ; à la fin de chaque chapitre se trouve une liste de livres supplémentaires à consulter ; il peut donc servir de référence ou de manuel. Citons les pages qui traitent de Rousseau, Pestalozzi, Froebel et Herbart, de Milton, de Bacon et de la méthode inductive, de John Locke et de l'éducation comme discipline, de Lancaster, de Bell et de Spencer, etc.

174. — GRŒPER, R. **Rousseau.** Säem, pp. 321-323.

175. — GRŒPER, R. **Rousseau et la pédagogie allemande** *(Rousseau und die deutsche Pädagogik)*. N. Jahrb., XXX, pp. 277-286. — Sans Rousseau, ni le philanthropinisme ni même le néo-humanisme n'auraient vu le jour en Allemagne. Basedow et surtout Salzmann transmirent à l'Allemagne les idées pédagogiques de Rousseau, qui survécurent dans Pestalozzi, Jean Paul, etc.

176. — GROS, J. **Lakanal et l'éducation nationale.** x-212 p., Paris, E. André. — Cette étude, précédée d'une vie de Lakanal, retrace la part du Conventionnel dans les efforts faits de 1793 à 1795 pour organiser l'instruction publique. Lakanal participa activement au projet Sieyès-Daunou sur l'enseignement primaire, consacrant la laïcité de l'enseignement et contenant des idées toutes modernes comme : l'éducation des filles, les travaux manuels, l'éducation physique, la police par les élèves, etc. Le projet remanié devint loi en l'an III, mais ne resta en vigueur qu'une année. Idée de Lakanal encore, les Ecoles Centrales, sorte d'établissements secondaires à tendances scientifiques et pratiques. L'Ecole normale de Paris, fondée presque en même temps, pour « apprendre l'art d'enseigner », échoua, mais l'idée survécut. Lakanal accorda son aide aux savants et aux gens de lettres partout où il le put. S'il ne réussit pas à empêcher la suppression des anciennes Académies, du moins contribua-t-il à l'organisation de l'Institut et à la fondation du Muséum d'Histoire naturelle. Enthousiaste de Rousseau, il présida à l'installation de ses cendres au Panthéon. Créateur et organisateur plus que penseur, Lakanal contribua, dans une large mesure, à l'œuvre grandiose de la Convention.

177. — GUEX, F. **Tolstoï éducateur.** Educ. mod., pp. 113-116, 129-132, 145-147. — Rapide exposé des tentatives plus ou moins illusoires de Yasnaïa-Poliana.

178. — HALL, G. S. **Les fondateurs de la psychologie moderne** *(Founders of modern Psychology)*. vii-471 p., New-York, D. Appleton & C°. — Esquisse biographique et critique de six hommes : Ed. Zeller, Lotze, Fechner, Ed. von Hartmann, Helmholtz, W. Wundt, que l'auteur considère comme les fondateurs de la psychologie moderne. Son choix a été évidemment influencé par le fait qu'il a étudié en Allemagne sous la direction de ces divers maîtres. Chaque essai est suivi d'une bibliographie.

179. — HERRMANN, J. **Frédéric Ast, néohumaniste** *(Friedrich Ast als Neuhumanist)*. Z. Gesch. Erz., pp. 108-138. — Contribution à l'histoire du néohumanisme en Bavière. Frédéric Ast (1778-1841), philosophe de l'école de Schelling, est un philologue d'une solide culture philosophique et un néohumaniste à tendances romantiques. Herrmann analyse les idées pédagogiques de Ast sur divers sujets : l'essence de l'histoire ; l'antiquité classique ; les besoins des études classiques ; conception de l'humanisme ; position dans l'évolution de la philologie, etc.

180. — HÖFFDING, H. **J.-J. Rousseau et sa philosophie.** 164 p. in-16, trad. franç., Paris, F. Alcan. — De ce livre nous extrairons ce qui a trait à l'éducation, mais sans oublier que la vie de Rousseau explique sa philosophie et que sa philosophie explique sa pédagogie. Rousseau se réclame de l'expérience. S'appliquer à connaître la nature individuelle de l'enfant

et la suivre, voilà la vraie éducation, négation de celle qui déprave l'homme et lui fait perdre sa bonté naturelle. Cette éducation « négative » est : 1° antiphilosophique, car elle se refuse à traiter l'enfant comme raisonnable, à le supposer tel, à faire appel à sa raison pour l'élever ; elle retarde l'âge de la réflexion ; elle redoute « un éveil prématuré de la raison », qui « met dans la bouche de sages paroles, mais ne forme pas l'intelligence et affaiblit la force morale » ; — 2° anti-religieuse, car elle ajourne l'éducation religieuse jusqu'à la puberté ; elle la supprime sous la forme traditionnelle ; par le principe de la bonté naturelle qu'elle pose, elle contredit le dogme du péché originel. L'éducation, conçue sous le côté négatif, comme s'opposant à tout ce qui contrarie l'éclosion naturelle des facultés, est, sinon toute l'éducation, au moins sa partie essentielle, comme l'hygiène est la partie essentielle de la médecine. Elle consiste à perfectionner les sens, organes de la connaissance, avant l'acquisition des connaissances et avant l'éveil de la raison, à préserver de l'erreur, à prémunir contre les vices ; elle n'est point la transmission des connaissances et de la vertu. Cependant, on ne peut livrer entièrement l'enfant à lui-même et compter sur la seule « éducation des choses » ; il faut bien le diriger, lui faciliter cette éducation par des leçons truquées, artificielles, mais dans lesquelles on ne laissera pas de respecter et de sauvegarder son développement spontané. « La grande foi de Rousseau dans le courant original de la vie se montre ici, comme partout. Nous pouvons creuser des canaux pour y faire couler ce puissant fleuve, mais il n'y a pas de spéculation, pas de cérémonial, pas de législation, pas d'instruction, qui puissent faire que ces canaux deviennent des sources. Un proverbe finnois dit que les puits profonds ne tarissent pas. La vie religieuse intérieure, la vie du peuple, la vie de l'enfant étaient pour Rousseau des puits de ce genre. Il les croyait intarissables, mais il craignait qu'on n'en troublât l'eau ».

Alors même qu'elle cesse d'être négative, l'éducation doit rester indirecte. Le maître doit diriger l'enfant, sans qu'il s'en doute, en lui laissant croire qu'il se dirige lui-même ; il doit lui insuffler une âme qui le meuve, non lui dicter ses mouvements, l'amener à faire de lui-même ce qu'il veut qu'il fasse. Ce Mentor, qui doit « tout faire en ne faisant rien », ne laissera pas d'en faire trop, d'être indiscret : il mariera Emile, lui apprendra à faire sa cour, et le reste.

L'éducation d'Emile est exceptionnelle ; elle est privée, aristocratique ; elle s'adresse à un enfant riche, du moins à l'abri du besoin ; elle est donnée par un précepteur unique, qui incarne la raison et résume la civilisation à lui seul. Il appartiendra à Pestalozzi d'étendre à l'enfant pauvre l'éducation que Rousseau a conçue pour Emile.

Rousseau aime l'enfant ; il n'en a pas l'idolâtrie, il n'en est pas l'admirateur aveugle ; il ne le gâte pas non plus, il veut qu'il supporte le froid, couche sur la dure. Il comprend les besoins, le rôle et la fonction de l'enfance : il sait que c'est l'âge où l'on s'instruit par l'expérience, par le jeu. Rousseau est original, même dans ses emprunts. Ce qui est chez Locke une vue accidentelle, par exemple qu'il est bon de tenir compte de la nature individuelle de l'enfant, devient chez lui un principe

fondamental. Il fait siennes les idées du médecin Delessartz sur la puériculture, en y mettant son accent ; il les codifie, les systématise. Il poursuit un idéal ; sa pédagogie est normative ; elle jette les bases d'une théorie de la personnalité. Il a ses vues particulières : il se défie de l'imagination, il ne veut pas qu'elle s'éveille trop vite ; pour détourner l'imagination de l'enfant des questions sexuelles, il suscitera en son cœur la générosité, la pitié, le sentiment religieux. Sa pédagogie féminine fait tache dans son œuvre. On l'a qualifiée d'« orientale ». Stuart Mill étendra à la femme les idées de Rousseau sur l'éducation, et en particulier celle de supériorité de la nature sur la culture.

Tel est le résumé plein, substantiel, que Höffding donne de l Emile. Aucun trait essentiel n'est omis, l'idée générale de l'œuvre, sa portée philosophique se dégagent, sa place historique est nettement marquée. (D.)

181. — HORN, E. **Pédagogie nouvelle et vieux principes** *(Alte moderne Pädagogik)*, Alumnat, pp. 41-49. — Analyse un rapport de Lippe sur l'école nouvelle qu'il fonda en 1823, à Lenzbourg (Argovie). La plupart des innovations dont se réclament les réformateurs d'aujourd'hui s'y trouvent réalisées : l'école conçue comme complément et amplification de la vie familiale, comme préparation générale à la vie, l'autonomie scolaire, le principe du travail personnel, etc.

182. — HÜBLER, Dr. **Les idées de Frédéric le Grand en matière d'éducation** *(Friedrichs des Grossen Grundsätze über Erziehung und Unterricht)*. Bl. Fortbild., pp. 449-453. — Frédéric le Grand considérait le caractère comme immuable ; l'éducation ne peut influencer que les actes, son but est de les rendre aussi moraux que possible. Il attribuait une grande importance à l'enseignement de la religion, de l'histoire, de la géographie. Bien que sa culture fût essentiellement française, il n'en développa pas moins l'enseignement de l'allemand dans toutes les écoles.

183. — KARSTÄDT, O. **Le nouveau Rousseau** *(Der neue Rousseau)*. D. Schule, pp. 337-344.

184. — KILPATRICK, W. H. — **Ecoles hollandaises de la Nouvelle Hollande et de New-York** *(The Dutch Schools of New Netherland and colonial New-York)*. Washington, Bur. Educ. — Contribution importante à l'histoire de l'éducation aux Etats-Unis, dont l'étude est encore à faire. Kilpatrick remonte jusqu'à l'origine de la colonie de New Netherland, fondée par la Compagnie des Indes en 1623. Il en raconte les premières étapes et le développement sous le régime hollandais qui dura jusqu'en 1664, mais dont l'influence demeura sensible encore longtemps après que le régime anglais lui eut succédé. Les écoles de cette colonie conservèrent jusqu'à la Révolution américaine le caractère d'écoles paroissiales, telles qu'elles avaient été créées en Hollande pour répondre à la fois aux besoins séculiers et aux besoins religieux. L'auteur déclare, en terminant, que, certainement, c'est à ces écoles que New-York doit d'avoir eu de bonne heure des écoles publiques fortement organisées.

185. — KLUGE, J. **Les idées pédagogiques de Lichtenberg** *(Die pädagogischen Gedanken Lichtenbergs)*. Jahrb. Ver. wiss. Päd., pp., 49-94. —

Tout en partageant les tendances rationalistes et naturalistes de son temps, le philosophe Lichtenberg émit des idées originales et profondes sur l'éducation familiale, sur la véritable nature de l'enfant, la valeur relative de l'éducation scolaire, la nécessité du travail personnel et l'influence éducative des langues anciennes et modernes.

186. — KNOX, E. **Les écoles nomades du Pays de Galles au dix-huitième siècle** *(Circulating Schools in Wales in the eighteenth century)*, J. of. Ed., pp. 780-782.

187. — KOCH, H. **Une ordonnance scolaire d'avant la Réformation** *(Eine Vorreformatorische Schulordnung aus Iena)*. Z. Gesch. Erz., pp. 151-163. — Ordonnance inédite promulguée à Iéna, avant la fin du XVe siècle.

188. — KRETZSCHMAR, J. **Psychologie génétique et pédagogie** *(Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft)*. vi-217 p., Leipzig, Wunderlich. — La pédagogie est une science indépendante, opérant selon les méthodes de recherches des sciences positives. Kretzchmar indique la progression suivie par la pédagogie en Allemagne depuis Herbart jusqu'à Meumann. Herbart, d'après lui, a eu de bonnes intentions, mais tout en voulant le bien, il aurait involontairement produit le mal. Une discussion est consacrée à la position qui devrait être faite dans les universités à l'enseignement de la pédagogie et aux avantages qu'il y aurait à créer des académies de pédagogie, avec des chaires spéciales affectées aux différentes branches de cette science.

189. — KRUMBHOLZ, P. **Visite de Charles-Frédéric Horn à Pestalozzi en 1819** *(Karl Friedrich Horns Reise zu Pestalozzi im Jahre 1819)*. Z. Gesch. Erz., pp. 25-47.

190. — LECHNER, M. **Le problème de la personnalité chez Gurlitt** *(Das Problem der Persönlichkeit in der Pädagogik Ludwig Gurlitts)*. Pharus, pp. 481-495. — Selon Gurlitt, naturaliste et individualiste à outrance, la pédagogie fait partie des sciences naturelles : il identifie la culture de la personnalité avec celle de l'individualité, mesure de toutes choses.

*191. — LELAND, A. P. **La pédagogie de T. H. Green** *(The Educational Theory and Practice of T. H. Green)*. 62 p., New-York, 1911, Teachers College Columbia University. — Essai sur la vie et les œuvres de T. H. Green (1836-1882). Green croyait qu'on ne peut résister à « la force des circonstances ». Mais il était persuadé aussi qu'on peut la faire servir au bien, et non pas seulement au mal.

192. — LORENT, H. **La pédagogie de Rousseau au XXe siècle**. Rev. psych., pp. 395-405. — Etudie l'Emile à trois points de vue : l'éducation intellectuelle par l'intuition, la concentration des matières d'enseignement autour de motifs d'intérêt, le rôle éducatif des travaux manuels.

193. — MAIWALD, V. **Histoire du gymnase épiscopal de Braunau** *(Geschichte des öffentlichen Stiftsgymnasiums in Braunau)*. 335 p., Vienne et Leipzig, C. Fromme. — Cette histoire d'un gymnase fondé en 1305 abonde en détails intéressants sur l'organisation intérieure, la discipline, les méthodes et les matières d'enseignement, les professeurs et les élèves. A citer quelques points remarquables de la loi de Marie Thé-

rèse (1776) réformant les gymnases autrichiens, principalement au point de vue du programme. La fin du volume contient divers documents (en latin) relatifs au gymnase jésuite de Krummau, recueillis par le professeur R. Schmidtmayer.

194. — MANUEL, J. P. **L'enseignement primaire dans l'évêché de Spire au 18e siècle** *(Das Volksschulwesen des Hochstiftes Speyer im 18. Jahrhundert)*. Jahrb. f. christl. Erz., pp. 199-250.

195. — MEDICUS, Dr. **Le projet universitaire de Fichte** *(Fichtes Universitätsplan und seine « Reden an die deutsche Nation »)*. Bl. Fortbild., pp. 536-541.

196. — MENZEL, F. **Les Idées de Rousseau d'après E. M. Arndt** *(Rousseausche Ideen in E. M. Arndts Fragmenten über Menschenbildung)*. 34 p., Langensalza, Beyer & Söhne (déjà publié par les D. Blätt. vol. 39, pp. 175-179 et 185-190). — Rousseau et Arndt sont d'accord sur toute une série de questions. Cela s'explique par le fait que les idées de Rousseau devinrent à un tel point le domaine universel que l'esprit d'Arndt s'en pénétra.

197. — MERHOUT, R. **La pédagogie sociale de Gœthe** *(Gœthe als Sozialpädagoge)*. Monatsh. P. S., pp. 297-304. — Suit l'évolution de l'idéal éducatif de Gœthe au travers de *Wilh. Meisters Lehrjahren*, des *Wanderjahren* et de *Faust*. Gœthe considère que l'éducation de l'individu doit être subordonnée en tous points à l'intérêt de la collectivité.

198. — MEYER J. **La conception pédagogique de Fichte dans les Discours à la nation allemande** *(Pädagogische Gedanken Johann Gottlieb Fichtes in seinen Reden an die deutsche Nation)*. Päd. Warte, pp. 529-532.

199. — MOGEN, L. **Les écoles primaires de Milet**. Educateur, pp. 713-716. — Compare une école de l'antiquité avec les écoles d'aujourd'hui et relève l'importance donnée autrefois à la gymnastique, l'abondance des vacances et des fêtes publiques, l'existence, à cette époque déjà, d'écoles mixtes. Mais jamais on n'a voué au développement physique et intellectuel de l'enfant une sollicitude aussi compréhensive que de nos jours.

200. — MONROE, W. S. **La vie de Warren Colburn** *(The Life of Warren Colburn (The first of a series of articles entitled : Warren Colburn on the Teaching of Arithmetic)*. Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 421-426. — Résumé biographique.

201. — MORNET, D. **L'intérêt pédagogique des œuvres de J.-J. Rousseau.** Bull. Ens. sec. Toulouse, no 4, pp. 161-164.

202. — MOSSIER, H. **Les idées de J.-J. Rousseau sur l'éducation nationale.** Educateur, pp. 401-404, 433-437, 453-457, 473-481. — Etude des idées de Rousseau sur la réforme gouvernementale en Pologne. Le seul Etat vraiment ferme est celui où « la loi règne sur le cœur des citoyens », aussi l'éducation du « citoyen futur », du « citoyen actif », est de première importance ; les institutions nationales, jeux, fêtes commémoratives, etc., y contribueront en maintenant toujours présente à la pensée de l'homme l'idée de patrie qui fait taire en lui l'intérêt individuel. Les éducateurs s'efforceront de donner aux âmes la forme nationale. L'instruction civique initiera les jeunes gens aux actes de la vie

publique. L'émulation, bannie de l'Emile, est conseillée ici par Rousseau, comme moyen éducatif très efficace.

203. — MUHR, W. **Les démêlés de Diesterweg avec l'Etat** *(Zur Geschichte der Entlassung Adolf Diesterwegs aus dem Staatsdienste).* D. Schule, pp. 616-625.

204. — NATORP, P. **La vie et les idées de Pestalozzi** *(Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen).* iv-140 p., Leipzig, Teubner.

205. — OPPERMANN, E. **La pédagogie de Fr. Paulsen** *(Die Pädagogik Fr. Paulsens).* D. Blätt., vol. 39, pp. 43-45.

206. PAINTER, F. V. N. **Histoire de l'éducation** *(A history of education).* Londres.

207. — PARKER, S. C. **Ecoles expérimentales en Allemagne au XVIIIe s.** *(Experimental Schools in Germany in the Eighteenth Century).* Elem. Sch. I., Vol, XII, pp. 215-224. — Décrit les efforts de Basedow et de ses successeurs pour mettre en pratique les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau sur l'éducation.

208. — PEETERS, E. **L'évangile de l'éducateur.** Educ. Mod., pp. 341-354, pp. 395-406. — L'auteur examine les principales critiques dirigées contre l'Emile : plagiat, excès, utopie. L'originalité absolue est une chimère, on ne peut dire où commence et où finit le plagiat. En commettant des excès de doctrine, Rousseau n'a fait que placer très haut son idéal. Plusieurs des prétendues utopies de Rousseau ne sont plus considérées comme telles. L'Emile demeure l'Evangile de l'éducateur, la synthèse de toutes les doctrines anciennes et modernes de la pédagogie.

209. — PEISER, G. **Frédéric le Grand et l'éducation féminine** *(Friedrichs des Grossen « Lettre sur l'éducation » und seine Ideen über weibliche Bildung).* Frauenbild., pp. 172-176.

210. — PERROTIN, L. **La Pédagogie de saint Augustin.** Rev. Péd., pp. 1-15. — Toute la vie de saint Augustin fut consacrée à l'enseignement religieux ; il avait deux procédés d'exposition, la *narratio* et l'*exhortatio*, la valeur du premier résidait dans le choix et l'enchaînement logique, des faits, dans la forme vivante de leur présentation. Le second réside dans le moyen d'expression, dans son action sur le sentiment ; il remédie à l'imperfection de la parole. Les deux points essentiels de la casuistique pédagogique de saint Augustin sont : la connaissance foncière de l'auditoire et la confiance réciproque. Ces conditions sont encore à recommander de nos jours. Saint Augustin s'efforçait déjà de réaliser l'unité de l'enseignement ; il pressentait la fonction sociale des éducateurs.

211. — PERROUD, A. **Une Ecole rurale mutuelle d'enseignement secondaire en 1816.** Rev. Péd., pp. 352-357.

212. — PICAVET, F. **Quelques documents sur un de nos vieux maîtres, Roscelin de Compiègne.** Rev. Intern. Ens., no 7, pp. 21-33.

213. — RAUMER, K. von. **Histoire de la pédagogie** *(Geschichte der Pädagogik, vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit).* 358 p., Langensalza, Gressler. — Réédition du second volume, comprenant l'histoire de la pédagogie au temps de la Réforme, des Jésuites et du Réalisme, soit de Luther à la mort de Bacon. L'histoire de la

pédagogie de Raumer, comprend la période qui s'étend de la Renaissance à l'époque de Pestalozzi. Elle forme quatre volumes qui ont déjà paru, et dont les dernières éditions datent de 1907 (1er vol.), 1910 (3e vol.) et 1898 (4e vol.)

214. — ROBBINS, C. L. **Maîtres d'école en Allemagne au XVIe siècle** *(Teachers in Germany in the XVIe Century)*. 126 p., New-York, Teachers College, Columbia University. — Ceci est une étude historique de la condition des maîtres dans les écoles protestantes d'Allemagne au XVIe siècle. L'auteur décrit leur genre de vie, leur préparation professionnelle, leur situation sociale et économique. Il s'attache surtout au côté historique et économique de son sujet. Par contre, il ne s'occupe pas du travail pédagogique proprement dit des maîtres d'école, ni de leurs méthodes d'enseignement ou de leurs rapports avec les élèves.

215. — ROHR, A. von. **Histoire du couvent de Heiligengrabe** *(Geschichte der Klosterschule zu Heiligengrabe)*. Frauenbild, pp. 115-126.

216. — RÖMER, A. **Les idées pédagogiques de Gottsched** *(Gottscheds pädagogische Ideen)*, 142 p., Halle A. S., Max Niemeyer. — Gottsched a relevé la futilité des idées pédagogiques de son temps, l'instabilité du mariage, l'ignorance des parents. Il a rappelé leur devoir aux mères frivoles qui abandonnaient leurs enfants à des nourrices. Homme du XVIIIe siècle, il préconisa une éducation rationnelle qui éveillât la raison tout en développant la crainte de Dieu. Il veut l'école ouverte aux filles comme aux garçons. Il refuse de croire à l'infériorité mentale du sexe faible, mais reconnaît que sa moindre capacité de résistance et son rôle social l'écartent des études supérieures. De préférence aux humanités formalistes, l'école doit cultiver la pure langue allemande; elle doit s'inspirer d'un idéal national et patriotique. A l'université, où il voudrait voir régner plus de liberté, Gottsched propose de créer un enseignement vraiment scientifique et approfondi de la langue maternelle. Ses vues sur le rôle du professeur et sur les études académiques féminines sont encore d'un intérêt très actuel.

217. — RÖNSCH, G. **Le rôle de Frœbel dans le présent et dans l'avenir** *(Fröbels Bedeutung für Gegenwart und Zukunft)*. Landssch., II, pp. 344-353. — Frœbel a été appelé par Eucken le pionnier de la civilisation intérieure. Cette formule explique l'actualité du rôle joué par Frœbel dans l'histoire de l'éducation.

218. — RYDER, A. W. **Tolstoï. Etude critique.** *(Tolstoï. A critical symposium)*. Univ. of. Cal. Chr., pp. 430-436.

219. — SALLWÜRK, E. von. **Après le jubilé de Rousseau** *(Nach dem Rousseaujubiläum 1912)*. D. Blätt., vol. 39, pp. 445-447. — Constate qu'en Allemagne Rousseau n'a pas du tout été célébré comme pédagogue, à Paris et à Genève fort peu.

220. — SCHERER, W. **L'évolution religieuse de Pestalozzi** *(Pestalozzis religiöse Entwicklung)*. Jahrb. v. christl. Erz., pp. 251-272. — Les opinions diffèrent beaucoup sur les convictions religieuses de Pestalozzi. Cette divergence est due aux différences de point de vue des biographes et au fait que, souvent, Pestalozzi n'a été étudié que dans une seule époque de sa vie. En réalité, les croyances religieuses du grand pédagogue

ont évolué. On distingue chez lui une religion « de l'amour de l'humanité », une religion « du cœur », sorte d'éthique sans le fondement de la foi, et une religion selon l'esprit du Christ, caractérisée par la foi en l'amour de Dieu.

221. — SCHERER, W. **Schelling et Graser** *(Schellings pädagogische Anschauungen und ihr Einfluss auf J. B. Graser).* Pharus, pp. 221-231.

222. — SCHERMANN, M. **La philosophie à Mergentheim, de 1754 à 1804** *(Das Studium der Philosophie in der Deutschordensstadt Mergentheim von 1754-1804).* Z. Gesch. Erz., pp. 12-24.

223 — SCHMID, H. **La littérature sur Rousseau** *(Nachträgliches zur Rousseau-Literatur).* Z. Jug., sept., pp. 747-751.

224. — SCHMID, J. **J.-J. Rousseau.** Schw. päd. Z., pp. 210-238.

225. — SCHMIDT, H. **La vie et l'importance pédagogique de l'abbé de Condillac** *(Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 95-137. — Contrairement à Compayré, l'auteur croit que Condillac, en faisant de la psychologie le premier élément de l'éducation, est parti du principe que l'enfant doit commencer par étudier les choses les plus proches de lui, donc son propre moi et son âme (le « proche » pédagogique de Pestalozzi et des philanthropinistes). Il met en regard les doctrines de Condillac, Rousseau, Pestalozzi et Herbart.

226. — SCHNIZLEIN, A. **Un examen pour le rectorat en 1683** *(Eine Rektoratsprüfung im Jahre 1683).* Z. Gesch. Erz., pp. 1-11. L'examen encyclopédique, caractéristique d'une époque où l'on cherchait à élever les écoles au niveau des académies.

227. — SCHORN, G. J. **J.-L. Vivès et l'éducation civique** *(J. L. Vives Gedanken über die sozialen Aufgaben der Erziehung).* Pharus. pp. 511-520.

228. — SCHOTT, E. **Jean-Rodolphe Schlegel** *(Der Heilbronner Gymnasialrektor Johann Rudolph Schlegel (1729-1790), ein schwäbischer Bekämpfer von Basedows « chimärischen » Bestrebungen).* Z. Gesch. Erz., pp. 185-203. — A propos de J.-R. Schlegel (1729-1790), recteur du gymnase de Heilbronn et adversaire des idées de Basedow, Schott examine la réforme scolaire de ce dernier (1770). Il en fait ressortir le caractère utopiste ; il en démontre le peu d'originalité. Il fait le départ de ce qui présente le plus de valeur dans l'œuvre pédagogique de Basedow et en fait la critique.

229. — SCHUMANN, G. **Samuel Heinicke et l'institution d'un séminaire** *(Samuel Heinickes Plan zur Errichtung eines Lehrerseminars).* Z. Gesch. Erz., pp. 204-216.

230. — SEILLIÈRE, E. **Sur la première éducation littéraire de Gœthe.** Educ. Mod., pp. 367-372.

231. — SEITZ, K. **Contribution à l'histoire de l'enseignement de la géographie dans la seconde moitié du XVIIIe siècle** *(Zur Geschichte des erdkundlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts).* Z. Gesch. Erz., pp. 82-107. — Manuels et méthodes en usage dans les écoles prussiennes de la seconde moitié du XVIIIe siècle.

232. — SELLMANN, A. **Un précurseur de Comenius** *(Caspar Dornau. ein vergessener Vorläufer des Amos Comenius).* A. D. Lehrz., n° 33.

pp. 389-394. — Sur Dornau (1577-1632) auteur d'un « *Ulysses scholasticus* » (1619), et que Comenius appelait le grand censeur des erreurs scholastiques.

233. — SEYDL, E. **La pédagogie patristique** *(Zum Studium der patristischen Pädagogik).* Jahrb. V. christl. Erz., pp. 62-119. — Il manque un ouvrage détaillé et exactement documenté de la Pédagogie des Pères de l'Eglise. Cet annuaire a entrepris d'en rassembler les matériaux et en commence la publication par la traduction du *De catechizandis rudibus* de saint Augustin; cette publication est précédée d'une introduction.

234. — SHILLAKER, J. **Jean-Jacques Rousseau** *(Jean-Jacques Rousseau : an aperçu and résumé).* Par. Rev., pp. 331-338.

235. — SOLLAS, J. B J. **Le Collège de Newnham** *(The Story of Newnham College).* 23 p., Cambridge, W. Heffer & Sons, Ltd. — Court récit de la fondation de ce collège et de son histoire ; son succès et ses principaux directeurs.

236. — SOMMER, P. **Le bicentenaire de J.-J. Rousseau** *(Zu J.-J. Rousseaus 200. Geburtstage).* Päd. Zeit., pp. 519-520.

237. — SOMMER, P. **Rousseau idéaliste** *(Rousseau als Idealist).* Päd. Warte, pp. 711-719.

238. — SPEYER, M. **La princesse Gallitzin comme éducatrice** *(Die Fürstin Gallitzin als Erzieherin).* Jahrb. V. christl. Erz , pp. 120-172.

239. — SPRANGER, E. **W. Münch** *(Wilhelm Münch).* Päd. Arch., pp. 537-544. — Notice sur Münch et sur ses efforts en vue de procurer à la pédagogie sa véritable place dans l'enseignement universitaire.

240. — STÖLZLE, R. **Un médecin réformateur scolaire** *(Ein Arzt als Schulreformer vor 200 Jahren).* Z. Gesch. Erz.. pp. 63-81. — Ce traité pédagogique, paru en 1722 sous le titre : *J'.-J'. Scholastica* ou « Réflexions sur les défauts les plus communs des écoles latines en général et les meilleurs moyens d'y remédier », est dû à Jean Lips Koch, esprit très moderne et positif. Il contient cinq chapitres : la réforme scolaire en général, le but général des écoles publiques, les règles fondamentales d'une bonne méthodologie, les défauts des écoles publiques, les moyens de les corriger. Idées principales : les bons réformateurs sont rares, l'enseignement doit être pratique, la formation du caractère est très importante, la nature donne la meilleure méthode, etc. Document intéressant.

241. — STÖLZLE, R. **L'internat catholique à l'époque du rationalisme** *(Katholische Internatserziehung im Zeitalter der Aufklärung).* Jahrb. V. christ. Erz., pp. 173-197.

242. — THALHOFER F. X. **Gœthe éducateur** *(Gœthe als Pädagog).* Pharus, pp. 411-420 et 506-518. — Gœthe éducateur par sa vie et dans ses œuvres (surtout *Wilhelm Meister*). Son idéal éducatif se résume dans ces mots : individualité, universalité et totalité.

243. — TIMERDING, H. E. **Les mathématiques dans la pédagogie de Herbart** *(Die Mathematik in Herbarts Pädagogik).* N. Jahrb., II, pp. 524-533.

244. — TOUAILLON, C. **La littérature enfantine allemande** *(Literarische Strömungen im Spiegel der Kinderliteratur).* Z. D. Unterr., févr.,

pp. 90-97; mars, pp. 147-158. — La littérature enfantine du XVIIIe siècle, très féconde, reflète les tendances littéraires rationalistes, moralistes, encyclopédiques et sentimentales de l'époque. La littérature romantique, très riche, est d'une haute valeur littéraire; dans les contes de Brentano et de Hoffmann l'imagination joue un rôle prédominant et va jusqu'au fantastique. Le sentimentalisme de Kotzebue et de Iffland se reflète dans les œuvres de Honwald, esprit très médiocre. Pocci, créateur du comique Kasperl Larifari, est un des meilleurs poètes pour les enfants.

245. — UTTENDÖRFER, O. **Quelques réflexions sur l'éducation d'internat** *(Die Internatserziehung der Brüdergemeinde nach der Schrift von Renatus Früauf: einige Gedanken über Erziehung von einem alten Erzieher).* Alumnat, pp. 229-236. — Renatus Früauf (1764-1851), a tenté de concilier l'idéal de Zinzendorf avec l'idéal des humanistes.

246. — VAUTHIER, G. **Les étudiants en droit en 1823.** Rev. Intern. Ens., no 3, pp. 264-268. — Histoire des démêlés que les facultés de droit de province, généralement libérales, eurent avec la police ou l'autorité administrative vers 1823.

247. — VIAL, F. **Le problème de l'éducation dans Rousseau.** Rev. Péd., pp. 401-426. — Panégyrique de l'Emile, œuvre d'une grande finesse psychologique, où une part immense est faite à l'observation méthodique de l'enfant. D'après l'auteur, Rousseau s'adresse à ce qu'il y a de permanent dans la nature humaine, et détermine la base d'éducation susceptible de s'appliquer à tous, il cherche non pas des méthodes, mais le but de l'éducation, problème d'idéal plutôt que de pratique. Par la recherche du but le plus élevé et le plus général, Rousseau a traité la question fondamentale de l'éducation; il en a fait une véritable science déductive en la fondant sur une définition abstraite et idéale de l'homme en soi.

248. — VIETZKE, A. **Le bicentenaire de J. J. Rousseau** *(Zum zweihundertsten Geburtstage J. J. Rousseaus).* Päd. Arch., pp. 393-408.

249. — WÄCHTER, O. — **Frédéric Frœbel et Keilhau** *(Friedrich Fröbel und Keilhau).* Alumnat, pp. 288-297.

250. — WALTHER, A. **L'art chez Pestalozzi** *(Pestalozzi als Künstler).* D. Schule, pp. 352-370.

251. — WARNCKE, J. **Matériel scolaire du moyen âge** *(Mittelalterliche Schulgeräte im Museum zu Lübeck).* Z. Gesch. Erz., pp. 227-250. — Ustensiles trouvés en 1866 dans une fosse d'une vieille école de Lubeck: disque, canifs, bâtons, encriers, etc., tablettes en cire, employées par les élèves; également trouvé un stylet. Les dessins et notamment les inscriptions, notes, rédactions, etc. sont intéressants. (12 illustrations et nombreux fragments.)

252. — WATSON, F. **Un maître d'école privée en 1750** *(A private school master in 1750).* Ed. Times, pp. 159-160. — Suite de l'histoire d'un maître d'école au XVIIIe siècle, commencée en 1911 dans la même revue. Citations choisies dans ses prospectus et esquisse des cours qu'il offre à ses élèves.

253. — WEISS, G. **Les débuts du séminaire pédagogique de Kœnigsberg** *(Die Anfänge des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Königs-*

berg, 1809-1815). D. Blätt., vol. 40, pp. 3-5, 13-16, 23-26, 33-35. — Herbart ne fut pas un pur théoricien comme on le croit volontiers.

254. — WESSELY, R. **Nietzsche et la réforme de l'éducation** *(Friedrich Nietzsche als Vorkämpfer für Erziehungs- und Schulreform).* Päd. Arch., pp. 601-631. — Nietzsche a combattu de tout temps les philologues dont le culte de l'idéal grec lui paraissait factice. Les écoles supérieures ne donnent pas la vraie culture. L'idéal pédagogique de Nietzsche, consistant dans la réalisation par l'individu du type aristocratique du surhomme, se rencontre en beaucoup de points avec les tendances réformatrices actuelles.

255. — WEXBERG, E. L. — **Rousseau et l'éthique** *(Rousseau und die Ethik)* Monatsh. P. S., pp. 193-207.

256. — WIGET, T. **Herbart et Pestalozzi** *(« Wie Gertrud ihre Kinder lehrt » in der Beleuchtung eines zeitgenössischen Verehrers Pestalozzis).* Schw. päd. Z., nº 2, pp. 65-85. — Lors de son séjour en Suisse, au début du XIXe siècle, Herbart entra en contact avec Pestalozzi. Il fut un des premiers à répandre ses idées en Allemagne. Il y a, entre les deux grands pédagogues, des analogies de pensée si manifestes que l'auteur s'étonne qu'on ait pu les opposer l'un à l'autre. Il est vrai que Herbart a reproché à « Comment Gertrude élève ses enfants » de manquer d'une représentation esthétique du monde, point capital selon lui, pour l'éducation morale. Mais, sur des principes fondamentaux comme celui de la solidarité humaine, leur opinion est unanime. Wiget montre en quoi le mouvement actuel en faveur de l'éducation civique procède de la même idée élevée.

257. — WINDEL, R. **La discipline scolaire au XVIIe siècle** *(Über eine Schrift die rechte Schulzucht betreffend aus dem Jahre 1635).* N. Jahrb., XXX, pp. 318-324. — Sur un traité de discipline, publié en 1635 par un correcteur nommé Wedeman, partisan passionné des tendances classiques de Mélanchthon. Il voulait une discipline sévère, mais humaine, excluant les châtiments corporels, la *fustitudinaria schola.*

258. — WUNSCH, K. **Renaissance.** D. Schule, pp. 593-616, 665-682. — Beaucoup de nos innovations sont des idées déjà anciennes. Parallèle entre la pédagogie contemporaine et celle d'il y a cent ans.

259. — (F. G.) **Tolstoï éducateur.** Educateur, pp. 113-116, 129-132, 145-147. — L'auteur voit une contradiction dans le principe dont s'inspirent la conception pédagogique et les tentatives éducatrices de Tolstoï; sa croyance au perfectionnement individuel l'empêche d'admettre le progrès en tant que loi générale ; l'état de maître ne lui semble pas nécessairement supérieur à celui d'élève. En substituant aux systèmes scolaires de l'Europe occidentale un enseignement sans dogmatisme ni autoritarisme, c'est moins par l'appel à l'activité spontanée que Tolstoï se montre novateur que par sa conception personnelle de l'instruction. Il la veut exempte de tout ce qui est obligatoire, organisé, fondée sur l'observation des faits et une sorte de « self-governement », de développement autonome. La mise en pratique de ces principes fut peu concluante.

260. — **Un grand éducateur ecclésiastique** *(A Great Church Educationist).* Sch. Guard., pp. 671-692. — Résumé de l'autobiographie de Robert Gregory qui fut Doyen de St-Paul et l'auteur de « l'Education

nationale », bref historique de la Société nationale. Cet article présente une esquisse de la vie publique du Doyen et des services qu'il a rendus dans le domaine de l'éducation.

Voir aussi : 12, 34, 46, 66, 70, 91, 95, 103, 107, 112, 306, 363, 384, 522, 1103, 1123, 1149, 1400, 1492, 1549bis, 1559, 1903, 2246. 2248, 2641, 2716.

2. — Description de l'éducation en divers pays.

261. — ARNOLD, J. R. **L'éducation aux Philippines** *(Education in the Philippine Islands).* University of California Chronicle., vol. XIV, pp. 278-295. — Les Etats-Unis ont adopté les Philippines comme un petit frère brun qu'il faut éduquer et auquel il faut enseigner à se gouverner lui-même. Sous le régime espagnol, l'instruction publique, administrée par l'Eglise, était peu développée. Deux ans après la conquête, on comptait déjà dans l'Archipel un millier d'instituteurs volontaires. L'éducation actuelle consiste à donner à chaque enfant une instruction élémentaire en anglais et à leur apprendre à faire quelque chose d'utile de leurs mains. Des manuels spéciaux ont été écrits par des personnes connaissant bien les Philippins : l'Agriculture aux Philippines, la Géographie commerciale des Philippines, puis, des traités de Physiologie, d'Hygiène, d'Economie domestique, des manuels d'instruction technique, civique, etc. L'école primaire est très fréquentée, et absorbe la majeure partie des subsides de l'Etat. Le Philippin passe pour être désespérément indolent. L'espoir du Bureau d'Education est de voir se modifier peu à peu ce jugement et de faire dire dans quelques décades : Le Philippin est en voie de devenir industrieux.

262. — BAILLY, E. **Les écoles allemandes à l'étranger en 1911.** Man. gén., n° 46, pp. 543-544.

263. — BARTH, B. **Les tendances de l'enseignement supérieur anglais** *(Grundzüge und Tendenzen des höheren englischen Schulwesens).* — D. Blätt., vol. 40, pp. 7-8, 18-20, 28-29, 38-39, 50-51, 59-60. — L'enseignement supérieur anglais a conservé son originalité mais n'a guère progressé ; son caractère est trop national pour que le continent l'imite sans modification. En Angleterre, on se préoccupe beaucoup de former le caractère, de développer le corps et l'esprit en dehors de l'école, les rapports entre maîtres et élèves, sont amicaux, mais les considérations personnelles jouent, d'après l'auteur, un trop grand rôle dans le traitement des élèves.

264. — BEAUGÉ, C. **Des langues employées dans l'enseignement scolaire en Egypte.** Rev. Intern. Ens., n° 9, pp. 193-206. — Le français ou l'anglais ont été les principales langues d'enseignement dans les écoles du gouvernement égyptien depuis 1868. Ce système, avantageux pour les élèves et approuvé par les parents, est condamné maintenant par un nationalisme étroit. La langue arabe n'ayant pas de littérature moderne, le mouvement dirigé contre l'enseignement européen va contre les inté-

rêts mêmes de l'Université nationale récemment créée, qui vise à une culture solide et moderne.

265. — BREDTMANN, H. **L'enseignement supérieur en Angleterre** *(Einrichtungen und Schulbetrieb an einigen englischen höheren Lehranstalten.* Päd. Arch., pp. 88-106. — Compte rendu d'une visite aux écoles suivantes : St. Pauls School de Londres, Manchester Grammar School, Glasgow High School.

266. — CHANDLER, C. L. **L'éducation dans la République Argentine** *(Education in the Argentine Republic).* Rep. Comm. Ed., I, pp. 509-513. — Indications sur les sommes dépensées par la République Argentine, pour l'instruction publique. Détails sur l'organisation et les programmes des universités argentines qui, toutes, à l'exception de celle, toute récente, de la Plata, sont selon l'ancien style.

267. — CHARBONNIEZ, H. **L'éducation secondaire nationale en Angleterre.** Rev. universit., T. 1, pp. 369-372.

268. — CONTAMINE DE LATOUR. **L'instruction publique en Bolivie.** Rev. Intern. Ens., nº 4, pp. 318-327. — L'organisation récente (1908) de l'instruction publique en Bolivie a un caractère surtout pratique. L'instruction primaire est obligatoire de 6 à 11 ans. La langue nationale (castillan) et l'arithmétique en forment la base. Au degré secondaire apparaît l'enseignement du français, puis de l'anglais. L'enseignement supérieur est représenté par des écoles de droit, de médecine et de théologie. Il y a une école normale, quelques écoles techniques. L'Ecole nationale de commerce forme, outre les négociants, les fonctionnaires de tout ordre. Elle comprend une section spéciale pour jeunes filles. A tous les degrés de l'enseignement on cultive la gymnastique et les exercices physiques.

269. — COOKE, F. J. **Francis W. Parker et son école** *(Colonel Francis W. Parker as interpreted through the Work of the Francis W. Parker School).* Elem. Sch. T., Vol. XII., pp. 397-420. — Exposé des buts et méthodes réalisés par le colonel Parker dans son école de Chicago. Son ambition principale était de former le citoyen idéal. Il attachait une grande importance à l'activité personnelle, à l'imagerie expressive, à l'élargissement de l'expérience, à l'intérêt, à la création d'habitudes, au motif social. Des exemples montrent comment s'est développé chez les élèves le sens de la liberté et de la valeur de leurs actes, et comment leur activité dans divers domaines physiques et intellectuels s'est merveilleusement accrue.

270. — DEXTER, E. G. **L'instruction à Porto-Rico** *(Education in Porto-Rico).* Rep. Comm. Ed., I, pp. 419-440. — Exposé détaillé de l'organisation actuelle de l'instruction dans l'île de Porto-Rico. On constate les progrès énormes accomplis en matière d'instruction depuis que l'île est aux Américains. Les écoles qu'on y a fondées sont absolument semblables à celles des Etats-Unis et permettent aux élèves l'accès dans les universités américaines.

271. — DRAPER, A. S. **Faiblesses des universités américaines** *(Weaknesses of Universities).* 55 p. Syracuse N.-Y., Bardeen. — Les faiblesses des universités américaines sont l'amour des richesses,

de la grandeur, de l'influence. L'influence démocratique s'y manifeste en confiant le contrôle de l'éducation à des profanes, à des donateurs et à l'Etat. Certains professeurs médiocres, soutenus par des amis, échappent ainsi à toute discipline universitaire. Les appointements des professeurs ne sont pas basés sur leur mérite ou leur travail, ce qui entraîne de graves inconvénients. Les universités doivent répondre à trop d'exigences diverses d'où l'impossibilité de faire bien et à fond dans aucun domaine. Les examens n'étant contrôlés que par les professeurs eux-mêmes, le résultat en est livré à l'arbitraire.

272. — DUTTON, S. T. et SNEDDEN, D. **L'administration de l'instruction publique aux Etats-Unis** *(Administration of Public Education in the United States).* VIII-593 p., New-York, MacMillan C°. — C'est de l'activité toujours croissante du gouvernement dans l'éducation aux Etats-Unis que traite cet ouvrage. Ses auteurs ont, les premiers, réuni une documentation aussi étendue sur l'évolution de l'administration de l'éducation aux Etats-Unis. Il y a, dans l'histoire d'Amérique, peu de faits aussi touchants que l'amour du peuple américain pour les questions d'éducation et sa ferme croyance en l'efficacité de l'éducation comme moyen de régénération morale et intellectuelle. Cet amour et cette croyance vont parfois jusqu'à l'héroïsme et sont presque pathétiques. Choisir la profession d'instituteur est, dans la majorité des cas, se vouer sciemment à une œuvre missionnaire, sans espoir d'une récompense matérielle adéquate. C'est cet esprit de sacrifice, public et privé, qui prête à l'éducation américaine sa qualité supérieure en la maintenant au-dessus d'un matérialisme aveugle. Cet idéalisme du peuple américain se reflète dans son système d'éducation et ses institutions ; en l'étudiant on acquiert une connaissance plus intime de la vie et du caractère de ce peuple.

273. — FÖLLMER, W. **La vie scolaire dans l'Afrique orientale allemande** *(Vom Schulleben in Deutsch-Ostafrika).* Päd. Zeit., pp. 934-936.

274. — FRIEDRICHS, E. **L'instruction supérieure des jeunes filles en Russie** *(Die höhere Bildung der weiblichen Jugend und ihre staatliche Anerkennung in Russland und bei uns).* Päd. Arch., pp. 39-45. — Le gymnase russe pour jeunes filles correspond à l'école secondaire des jeunes filles en Allemagne, de sorte que la jeune Russe qui se présente à l'université n'est pas à la hauteur des bachelières allemandes ; elle n'a eu que sept années d'études au lieu de neuf. En Russie, les élèves sorties des gymnases féminins ont accès à tous les cours universitaires mais, en pratique, le professorat et la médecine leur sont seuls ouverts.

275. — GIRARD, A. **L'institut d'études catalanes et la renaissance intellectuelle de la Catalogne.** Rev. Intern. Ens., n° 2, pp. 139-142.— Le Conseil général de Barcelone a fondé en 1907 et agrandi en 1911 un institut qu'il subventionne et dont l'organisation s'inspire, dans une certaine mesure, de celle de l'Institut de France. Il comprend trois sections, Historico-archéologique, Philologique, Scientifique. Son but est de faire renaître, par les hautes études, la vie intellectuelle catalane. Ses débuts sont déjà brillants.

276. — GORCHIRO, N. **L'éducation morale au Japon** *(Moral Educa-*

tion in Japan). C. Ed. Mor., pp. 974-980. — Les grands rescrits de 1890 et 1908 et celui de 1882 adressé aux soldats et aux marins, forment le code moral du Japon moderne. Le Japonais aime à obéir à son souverain. C'est grâce à cela qu'on peut maintenir au Japon une moralité nationale sans mêler la religion à l'enseignement.

*277. — GORDON, O. **Systèmes d'éducation dans différents pays** *(National Systems of Education).* 94 p., Aberdeen, 1911, Rosemount Press. — Résumé des réponses données par différents membres du Conseil International des femmes, à une enquête sur les institutions d'éducation de leurs pays. Nous trouvons ici, tantôt en français, tantôt en anglais ou en allemand, des renseignements sur les écoles primaires et secondaires, écoles ménagères, cours professionnels, cours post-scolaires, bureaux de placement etc., de 24 pays d'Europe, d'Amérique et d'Océanie. Il est intéressant de comparer les rapports des représentantes de la Tasmanie, de la Finlande, du Canada ou de la Serbie, etc., et de constater combien les différences existant entre les écoles de ces pays sont peu en rapport avec les distances qui les séparent.

278. — GOY, H. **L'Ecole de l'Italie nouvelle.** Volume, 24e année, pp. 606-608, 622-625, 638-641. L'auteur montre l'Ecole italienne s'acheminant dès 1859, vers l'importante réorganisation effectuée en 1911, et décrit les réformes opérées. Il signale l'influence profonde qu'a exercée sur l'esprit scolaire la guerre nationale éclatée au moment de cette réorganisation. Le corps enseignant, ayant abandonné peu à peu ses principes pacifistes devant l'enthousiasme général, se fixe désormais un autre but : utiliser le réveil militaire de l'Italie et contribuer, par la voie de l'école, à la restauration de l'esprit national.

279. — GROOS, W. **Les écoles primaires allemandes en Russie** *(Vom deutschen Volksschulwesen in Russland).* A. D. Lehrz., vol. 48, pp. 572-574.

280. — HESSE, O. **Les écoles du Japon** *(Japans Schulen).* Arch. f. Päd., pp. 107-109.

281. — HÖFER, A. **L'instruction aux Etats-Unis** *(Das Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 643-648.

282. — HORN, E. **La pédagogie de l'internat** *(Cassianeum und Anstaltspädagogik).* Alumnat, pp. 85-97. — Sur le Cassianeum de Donauwörth (Bavière), fondé par Auer en 1875. L'auteur formule des réserves et des critiques.

283. — HUBER. **Le mouvement actuel des idées pédagogiques (en Suisse).** A. Instr. Pub. Suisse, pp. 7-70. — Revue du mouvement pédagogique en Suisse : tendances, publications pédagogiques, organisation scolaire, préparation du personnel enseignant, associations d'instituteurs, mesures diverses de pédagogie sociale, bulletin nécrologique.

284. — « INDICUS ». **L'Education aux Indes** *(Education in India).* J. of. Ed., pp. 601-602.

285. — KÄMMERER. **La coéducation en Wurtemberg** *(Die Erfahrungen mit der Koedukation an den höheren Schulen Württembergs).* Frauenbild., pp. 497-498 et Z. Schulges., pp. 425-436. — La coéduca-

tion est très répandue en Wurtemberg : elle y donne de bons résultats dans les écoles secondaires.

286 — KNOWLTON, P. G. **L'éducation dans deux grandes villes d'Europe** *(Educational Problems and Progress in two great European Cities)*. Am. Educ., vol. XV, pp. 448-450. — Impressions d'un Américain sur l'éducation à Paris et à Leipzig. L'auteur est frappé de la grande importance qu'attribuent les Allemands à leurs écoles, où ont été formés les hommes et préparés tous les grands progrès politiques et économiques de l'Allemagne moderne.

En France, par contre, on a été lent à reconnaître l'importance de l'éducation et c'est à la décadence de son système d'éducation, plus qu'à toute autre cause, que la France doit d'avoir perdu le premier rang dans un grand nombre de domaines, durant les 50 dernières années. Heureusement, depuis 1870, il y a un mouvement en faveur de l'amélioration de l'enseignement public. Parallèle entre l'enseignement religieux des écoles de Leipzig et l'enseignement moral qui l'a remplacé à Paris. La coéducation a peu de partisans en Allemagne et à Leipzig il y a fort peu de femmes chargées d'enseigner (10 % seulement du corps enseignant.) Le contraire se produit en France.

287. — KRISHNAMURTI, J. A. **Le service pédagogique** *(Education as Service)*. XIV-125 p., Madras, Bénarès, Londres. The theosophist office. — L'auteur désire voir revenir aux Indes le temps heureux où maître et élèves ne formaient qu'une famille. Il indique certaines règles à suivre pour que cette vie intime soit heureuse. L'amour est la première des qualités que doit avoir un maître. Comme nous sommes aux Indes, ce maître doit enseigner que certaines cruautés sont des crimes contre l'amour, par exemple le sacrifice des animaux et la superstition que l'homme a besoin de viande pour se nourrir.

288. — LA CHAPELLE, Mme de. **Une école originale en Australie.** Educ. mod., pp. 223-227. — Ecole destinée aux enfants pauvres des fermes dispersées dans le *bush* et où le jardinage et l'horticulture tiennent la première place ; le programme, genre Froebel, est laissé à l'initiative personnelle du maître.

289. — LANGE, M. de. **Les écoles primaires et complémentaires de Munich** *(Beitrag zur Kenntnis der Münchener Volks- und Fortbildungsschulen)*. 96 p., Munich, Kellerer. — Dû à l'initiative du prof. Kerschensteiner, le système dit de Munich présente les particularités suivantes : Le principe directeur est de former, par le travail manuel comme base d'enseignement, des jeunes gens aptes à remplir leurs fonctions d'ouvriers, de citoyens et d'hommes. Les écoles se composent : 1° des jardins d'enfants, dont la fréquentation est facultative ; 2° des écoles primaires proprement dites ; 3° des écoles complémentaires pour jeunes filles ; 4° des écoles professionnelles complémentaires, obligatoires pour les apprentis âgés de moins de 18 ans ; 5° des écoles de perfectionnement pour apprentis au-dessus de 18 ans et pour adultes. Les *programmes* et les *méthodes* sont dès le début nettement pratiques : à l'école primaire, la méthode intuitive est presque la seule en usage. Le travail par groupes développe le sens social des élèves. Le principe du travail manuel est par-

tout appliqué : dans les degrés supérieurs, les élèves confectionnent même leurs outils. Les écoles professionnelles sont spécialisées : pas de vagues notions générales, mais un savoir pratique créant des apprentis prêts pour la vie. L'éducation des filles s'inspire du même principe : faire de bonnes ménagères, capables aussi de gagner leur vie. Un tel programme exige, de la part des maîtres, des connaissances pratiques étendues et une préparation très longue. Leurs traitements sont élevés.

290. — LANSON, G. **Trois mois d'enseignement aux Etats-Unis.** Revue Intern. Ens., nº 7, pp. 5-20. — Souvenirs de l'activité d'un professeur visitant à l'Université Columbia et de ses conférences dans un grand nombre de villes des Etats de l'Est, d'octobre à décembre 1911. La connaissance du français est relativement peu répandue dans les milieux cultivés. Dans tous les Etats, l'enseignement de l'allemand a pris et prend encore beaucoup plus d'extension que celui du français. L'auteur souhaite que la France, profitant de la sympathie qu'elle rencontre aux Etats-Unis, fasse de nouveaux efforts pour y soutenir la cause de sa langue et de sa culture, surtout dans les Universités et Collèges.

291. — LANSON, G. **Trois mois d'enseignement aux Etats-Unis. Notes et impressions d'un professeur français.** VIII-298 p., Paris, Hachette et Cie. — L'auteur qui a été chargé officiellement d'un cours de langue et littérature françaises à l'Université Columbia de New-York, du 2 octobre au 20 décembre 1911, résume en ce livre les observations qu'il a faites durant son séjour en Amérique. Après avoir dit ce qu'il pense du pays et des hommes, il parle des divers ordres d'enseignement. *Enseignement secondaire :* Les études secondaires n'ont pas pour but, comme en France, la culture de l'esprit. L'enseignement du français est vraiment bon ; mais on se défie de la méthode directe, et on ne se préoccupe pas non plus de faire servir la littérature au développement de l'intelligence. *Enseignement supérieur :* Chaque université comprend les facultés et écoles les plus diverses. Chez les étudiants on remarque une grande docilité, une confiance absolue dans les maîtres et dans les livres, d'où un penchant à se passer des textes eux-mêmes, dans les études littéraires, pour s'en tenir aux ouvrages de seconde main, ce qui tient en grande partie à l'absence, dans toutes les branches de l'instruction, de l'exercice, fondamental pour un Français, de l'explication des textes. Mais il y a, dans les universités, une élite d'étudiants curieux à la fois d'érudition précise et d'idées générales. *Enseignement des jeunes filles :* Ce qui frappe surtout, par contraste avec les habitudes françaises, c'est la liberté qui existe à la fois dans la vie des élèves et dans l'enseignement lui-même. M. Lanson se pose ensuite cette question : ce qu'on demande à la France et ce que la France peut recevoir dans les échanges internationaux avec les Etats-Unis. Pour lui, les Américains qui voient dans le français la langue des idées claires et des idées universelles, recherchent dans les cours professés par les Français et dans les livres écrits par eux, l'ordre de la composition et l'élégance de la rédaction.

292. — LAUGEL, A. **La culture française en Alsace.** 32 p., Paris, H. Floury. — Dans cette conférence, l'orateur oppose d'abord le libéralisme de l'ancien régime politique français aux méthodes oppressives et

brutales du pangermanisme actuel. Si les Alsaciens restent fermement attachés, malgré toutes les vexations, à la culture française, dit-il ensuite, c'est qu'ils sentent que leur indépendance morale est faite d'un équilibre librement établi entre l'influence française et l'influence allemande, équilibre rompu depuis 1871. Strasbourg devrait rester ce qu'elle était autrefois : une porte ouverte, par où entraient en Allemagne les grandes leçons françaises. La destinée de l'Alsace-Lorraine est de participer à la vie intellectuelle, morale et esthétique de deux grands peuples et non d'un seul.

293. — LUCHAIRE, J. **L'Institut français de Florence**. Rev. Intern. Ens., nº 3, pp. 239-252. — Extraits d'une brochure sur la marche et les travaux de l'Institut français de Florence en 1910-1911. Ainsi que la plupart des autres universités françaises à l'étranger, celle-ci prend une grande extension.

294. — MACKNIGHT, J. A. **L'éducation au Pérou** *(Education in Peru)*. Rep. Comm. Ed., I, pp. 493-507. — Historique des différents établissements d'instruction au Pérou dans la fondation desquels les ordres religieux jouèrent un grand rôle. Bien qu'officiellement obligatoire, l'école manque des ressources nécessaires et la fréquentation est très irrégulière. Exemples frappants de l'insuffisance notoire du corps enseignant.

295. — MALLINGER, L. **Les courants pédagogiques en France** *(Psychologisch-pädagogische Strömungen in Frankreich)*. Pharus, pp. 51-64.

296. — MEESE, F. **L'enseignement aux Etats-Unis** *(Beobachtungen und Betrachtungen über das Schulwesen der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika)*. N. Jahrb., XXX, pp. 231-249 et 287-302. — Comparaison entre l'enseignement américain et l'enseignement allemand. En Amérique les méthodes scientifiques et la discipline intellectuelle sont en général inférieures à celles des écoles allemandes, de même que la préparation professionnelle et la situation sociale des maîtres. L'étude des langues anciennes est peu en faveur, le grec presque complètement abandonné (3/4 % des élèves) ; l'enseignement des sciences naturelles est, par contre, excellent. L'auteur signale les inconvénients de la coéducation pour la formation intellectuelle. En résumé les écoles allemandes sont supérieures par l'intensité du travail intellectuel, l'accomplissement strict des devoirs et la sélection plus sévère des élèves. Dans les écoles américaines l'harmonie est plus étroite entre le développement du corps et de l'esprit, le contact entre professeurs et élèves plus intime.

297. — MOLITOR, J. **L'Enigme allemande**. Education, pp. 507-512.

298. — MUCKERMANN, F. **L'université populaire catholique de Copenhague** *(Von der katholischen Volkshochschule in Dänemark)*. Pharus, pp. 254-257.

299. — MUNZINGER, E. **Une école nouvelle anglaise** *(Eine englische Reformschule)*. Päd. Stud., pp. 250-256.

*300. — NICAISE, V. **Allemands et Polonais.** xx-240 p., Paris, 1911, Bibliothèques des Marches de l'Est. — Ces pages sont l'amplification d'une conférence que le Dr Nicaise fit à la Sorbonne en 1909 et que ses

auditeurs le prièrent de publier. Il y trace un tableau tragique de la brutalité avec laquelle, suivant l'auteur, les écoles allemandes poursuivent à coups de bâton et de verges l'œuvre de germanisation de la Pologne, et de l'héroïque résistance des écoliers polonais. L'auteur cite des faits, des endroits, des noms et des dates. Ses récits présentent les Prussiens sous un jour sinistre. Les souffrances des Polonais lui inspirent des réflexions sur la civilisation, l'idéal humain, la pédagogie, etc. Et il termine par des conseils d'ordre moral à la jeunesse polonaise et un chapitre consacré à « La beauté morale de la Pologne ».

301. — NICAISE, V. **Les enfants polonais.** Rev. Ed. Nat., pp. 123-127. — Rappelle la résistance héroïque opposée par les enfants polonais à la germanisation. Protestation contre la pédagogie mise au service de la politique.

302. — PAUPHILET, A. **L'Université Egyptienne.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 33-38, 71-76.

303. — PEETERS, E. **L'Evolution de l'éducation en Uruguay.** Educ. mod., pp. 123-128.

304. — ROGER, M. **Enquêtes et Congrès italiens.** Rev. péd., pp. 227-249. Revue de l'instruction primaire en Italie, et résumé des questions traitées au Congrès de la Fédération des Instituteurs italiens, à Turin, en septembre 1911.

305. — ROLLER, K. **Les écoles municipales de Londres** *(Die Schulen des London County Council).* N. Bahnen, nº 10, pp. 450-457.

306. — ROWE, L. S. **Progrès récents de l'éducation à Mexico** *(Recent educational progress in Mexico).* Rep. Comm. Ed., I, pp. 483-491. — Historique de l'instruction publique au Mexique, depuis les premières tentatives des conquérants espagnols jusqu'aux derniers décrets du président Madeiro. La récente révolution a désorganisé le système d'instruction publique et rien n'a encore été fait pour y remédier.

307. — RUIZ AMADA, R. **Le mouvement pédagogique en Espagne** *(Die pädagogische Bewegung in Spanien).* Pharus, pp. 354-364. — Sur la décadence de l'enseignement supérieur et secondaire au XIXe siècle, et sur les efforts tentés pour relever l'enseignement primaire. Le mal, c'est le manque de tradition, l'imitation de l'étranger et l'intrusion de la politique. Considérations sur les principaux théoriciens de la pédagogie et sur la législation scolaire de l'Espagne.

308. — SCHMIDT, G. **Diversité des établissements d'éducation privés de la Suisse** *(Die Mannigfaltigkeit der privaten Erziehungsinstitute der Schweiz).* Z. Kinderforsch., 17e année, pp. 576-579.

309. — SCHŒN, H. **Une nouvelle université allemande à Francfort sur le Main.** Rev. Intern. Ens., nº 12, pp. 481-483. — La ville de Francfort, dont l'Ecole Supérieure de Commerce est réputée, va créer une université, qui sera la vingt-deuxième de l'Allemagne. Il existait déjà à Francfort un enseignement supérieur des lettres assez complet, créé par un particulier.

310. — SCHULTZE, E. **L'enseignement primaire anglais** *(Vorzüge und Mängel des englischen Volksbildungswesens).* D. Schule, pp. 465-474. — Parmi les nombreux progrès réalisés en Angleterre il faut citer

l'essai du ministre de l'instruction d'accorder aux élèves doués mais sans fortune l'entrée gratuite dans les écoles supérieures.

311. — SCHULTZE, E. **Les dépenses de l'Angleterre pour ses universités** *(Gibt England genug für seine Universitäten aus ?)*. Z. Phil. Päd., 19e année, pp. 513-515.

312. — SCHULTZE, E. **L'activité scolaire dans l'Amérique du Nord** *(Eifrige Tätigkeit im nordamerikanischen Schulwesen)*. Z. Phil. Päd., 19me Vol., pp. 557-558. — Sur l'activité intense déployée en Amérique.

313. — SCHULTZE, E. **Culture générale de l'Angleterre moderne. I. Elévation du niveau intellectuel chez le peuple. II. Culture et prospérité du peuple** *(I. Die geistige Hebung des Volkes in England. II. Volksbildung und Volkswohlfahrt in England)*. 2 volumes, 177 et 205 p., Munich et Berlin, R. Oldenbourg. — Ces livres sont les deux premiers volumes d'une collection publiée par le Dr Ernst Sieper, et qui devra présenter un tableau complet de la culture de l'Angleterre. L'auteur de cette entreprise espère favoriser par une connaissance réciproque plus intime un rapprochement salutaire entre l'Allemagne et l'Angleterre. Ces livres seront utiles aux étudiants en philologie moderne ; il ne suffit plus, de nos jours, d'étudier la langue et la littérature des peuples modernes ; cette étude doit se compléter par une connaissance approfondie de la vie intellectuelle et morale de ces peuples. Dans le premier volume Schultze raconte l'histoire de l'éducation populaire en Angleterre et en présente les trois principaux promoteurs : Dickens, Carlyle et Ruskin. Il décrit diverses institutions : cours post-scolaires, *Mechanic's institutes,* collèges ouvriers, etc., fondés en vue d'instruire les ouvriers et le peuple en général. Il dépeint le caractère du peuple anglais et ses aspirations et fait voir comment les organisateurs de l'éducation du peuple ont su en tenir compte. Le second volume décrit surtout les efforts tentés pour la culture du peuple : bibliothèques, salles de lecture, théâtre, repos hebdomadaire, etc. Si l'on se borne à vulgariser la science, dit Schultze, on risque de créer un peuple de barbares savants. Il faut cultiver et former le cœur, par l'influence de la poésie, des arts et des grands modèles de moralité. Mieux qu'aucune autre nation, les Anglais ont apporté à cette tâche un admirable esprit social et un profond sentiment humanitaire. Ils méritent d'être pris comme modèles pour tout ce qui concerne ces institutions populaires.

314. — SHILLAKER, J. **Cinquante ans d'éducation aux nègres** *(Black and White : Fifty years of negro Education)*. Par. Rev., pp. 667-677. — Résumé historique de l'éducation prodiguée aux nègres d'Amérique, des difficultés surmontées et des avantages retirés, par la communauté, des progrès accomplis.

315. — STEITZ, W. **L'éducation pour la vie en Amérique** *(Die Erziehung für das Leben an den amerikanischen High-Schools)*. N. Jahrb., XXX, pp. 416-432. — Exposé détaillé des institutions particulières aux Highs schools américaines : journaux, annuaires, assemblées hebdomadaires, jeux et associations d'élèves, etc. Signale l'infériorité de l'éducation scientifique dans ces établissements.

316. — TRENSCH, G. **Les instituteurs et l'école primaire en Suède**

(Die schwedische Volksschule und ihre Lehrer). Päd. Zeit., pp. 736-741 — Aperçu sur les institutions d'éducation populaire : universités, conférences, bibliothèques. Relève le bel épanouissement des jardins d'enfants, les progrès réalisés dans l'hygiène scolaire, la protection de l'enfance, etc. Informations sur la préparation des instituteurs, leur traitement, leurs associations.

317. — TRUSEN. **L'école nationale allemande** *(Die deutsche Nationalschule)*. N. Bahnen, nº 8, pp. 349-355.

318. — UTSURIKAWA, N. **Etudiants japonais en Amérique** *(The statuts of Japanase students in Amerika. Past and Present.)* Education Bost., XXXIII, pp. 144-149. — Donne de nombreux exemples de Japonais et de Japonaises éminents qui ont fait la totalité ou une grande partie de leurs études en Amérique et montre l'influence des idées américaines au Japon.

319. — VIRGINIA EDUCATION COMMISSION. **Rapport à l'assemblée générale du Common Wealth de Virginie.** — 102 p., Richmond, Davis Bottom. — Rapport intéressant mais d'un intérêt très local. Renseignements détaillés sur les institutions de Virginie et sur la politique pédagogique de cet état.

320. — WEYHER, E. **Ce que peut apprendre le pédagogue en Danemark et en Suède** *(Was lehren einem Schulmann Dänemark und Schweden)*. 116 p., Breslau, Franz Gœrlich. — Récit d'un voyage d'études. Ce qui a excité l'admiration du pédagogue allemand, c'est d'abord le cours de gymnastique, obligatoire pour garçons et filles. Selon la méthode suédoise, on ne se contente pas de former la partie supérieure du corps, mais les exercices s'étendent à tous les muscles, et le résultat est une grande harmonie des mouvements. Le « slöjd », c'est-à-dire le travail manuel sur bois et sur fer est encore obligatoire dans toutes les écoles. Ce qui frappe encore en Suède et en Danemark, ce sont les véritables palais scolaires. Pour les enfants pauvres l'école doit remplacer un peu le confort qui manque à la maison. Les institutions sociales, cuisines scolaires, voyages de vacances, bibliothèques d'élèves, sont exemplaires. Les grandes compagnies de chemin de fer offrent le parcours gratuit aux enfants indigents. En Suède il est de bon ton que les familles riches emmènent un ou plusieurs enfants indigents quand elles se rendent aux bains de mer ; elles les traitent comme leurs propres enfants. Sur plus d'un point, les pays du nord semblent avoir une grande avance sur le reste de l'Europe.

321. — WINSLOW, A. A. **L'éducation au Chili** *(Education in Chile)*. Rep. Comm. Ed., I, pp. 515-519. — Bien que l'instruction publique ait fait de grands progrès au Chili, ces dernières années, les enfants des classes aisées fréquentent, pour la plupart, des écoles particulières dirigées par des étrangers ou par des missionnaires.

322 — XÉNOPOL, A. D. **L'intellectualité roumaine.** Revue Intern. Ens., nº 5, pp. 432-442 ; nº 6, pp. 549-560. — Tableau de la vie intellectuelle et sociale en Roumanie. Le fait frappant est l'influence prépondérante de la culture française. La Roumanie a deux bonnes universités ; mais l'enseignement primaire ne sait pas intéresser les paysans. Ils oublient

bientôt ce qu'ils ont appris à l'école. En outre, tous les établissements d'instruction de l'Etat ne préparent les élèves qu'en vue des fonctions publiques, pour lesquelles la classe cultivée marque une prédilection exclusive, laissant le travail indépendant et productif aux mains des étrangers. La culture sérieuse et profonde est encore peu répandue en Roumanie, les passions politiques y jouant un trop grand rôle.

323. — **Ecoles enfantines à l'étranger**. Rev. universit., 21e année, t. 1, pp. 376-385. — Rapport d'institutrices ayant visité des écoles enfantines de la Suisse romande et d'Angleterre et tirant de ce qu'elles ont vu des conclusions applicables aux écoles enfantines françaises.

324. — **L'enseignement dans les cantons suisses, en 1910**. A. Instr. Pub. Suisse, pp. 209-460. — Revue très complète comprenant une partie statistique et une autre consacrée à la législation scolaire des différents cantons suisses.

325. — **L'instruction publique en Suisse, en 1910**. A. Instr. Pub. Suisse, pp. 189-208. — Statistiques sur l'activité des diverses institutions scolaires de la Suisse : Ecole polytechnique de Zurich, examens pédagogiques des recrues, etc., etc.

326.— **Internats (monographies).** Alumnat, Div. — L'Alumnat a publié en 1912 des monographies sur les internats suivants : Weiden (avril) Martinstift à Fild (mai), couvent de N.-D. à Magdebourg (juin), gymnase de Joachimstal à Berlin (août), Georgianum à Duderstadt (août), Theresianum à Vienne (septembre), Collegium nobilium de Varsovie (octobre), établissement de Gerd, Eilers (1850-55) à Freyimfelde près Halle (nov.)

327. — **Rapport du ministère anglais de l'instruction publique 1910-1911.** *(Report of the Board of Education, 1910-1911).* VI-166 p., Londres, H. M. S. Stationery Office. — Statistiques et informations relatives aux écoles primaires, secondaires, normales, techniques, écoles d'art. Compte rendu détaillé des changements apportés aux programmes depuis l'année 1833 jusqu'à nos jours, suivi d'un rapport sur l'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires.

328. — **Statistiques de l'enseignement en Wurtemberg**. (*Statistische Nachrichten über das Schulwesen in Württemberg).* Schulstat. Bl., pp. 137-139.

Voir aussi les numéros indiqués à l'index sous Description de l'éducation en divers pays.

IV

PSYCHOLOGIE

I. — Psychologie générale, expérimentation psychologique, psychologie de l'enfant, formation psychologique en général. Questions diverses ne rentrant pas dans les sections suivantes.

329. — ANGELL, J. R. **Chapitres de psychologie moderne** *(Chapters from modern psychology).* VII-308 p., New-York, Longmans & Co. — Série de conférences populaires destinées à présenter une vue d'ensemble du champ de la psychologie moderne. On y rencontre seulement incidemment des allusions aux applications pédagogiques, mais le livre offre une esquisse simple, claire, exacte et sobre de l'état actuel de la psychologie dans ses divisions généralement admises : psychologie générale, expérimentale, anormale, génétique. etc.

330. — ARENS, A. **La théorie des facultés de l'âme chez Kant, Herbart, Lotze, Beneke et Wundt** *(Die Lehre von den Vermögen der Seele bei Kant, Herbart, Lotze, Beneke und Wundt).* Bl. Fortbild., pp. 369-384, 456-462.

331. — BÆGE, F. P. **Méconnaissance de la nature de l'enfant** *(Die pädagogische Einschätzung der Kindesnatur).* Päd. psych. Stud., pp. 1-2.

332. — BÄUMER, G. et DRŒSCHER, L. **L'âme de l'enfant** *(Von der Kindesseele).* 320 p., Leipzig.

333. — BINET, A. **Idées modernes sur les enfants** *(Die neuen Gedanken über das Schulkind).* VII-286 p., Leipzig, E. Wunderlich. — Traduction du livre bien connu d'Alfred Binet.

334. — BUISSON, F. **L'étude psychologique de l'enfant.** Man. gén., p. 245. — Hommage à la mémoire de Binet.

335. — BURT, C. **Recherches expérimentales sur l'éducation des fonctions mentales** *(Experimental Investigations of Formal Training).* Sch. Hyg., vol. III, pp. 44-51. — L'auteur rapporte les expériences qu'il a faites pour établir si l'exercice et le progrès d'une fonction mentale produisent un progrès dans une autre fonction mentale. La conclusion est que cet effet n'a lieu que lorsque l'une et l'autre fonction ont des éléments communs : habitudes et mouvements physiques communs, idées et souvenirs communs, motifs et intérêts communs.

336. — BURT, C. et MOORE, R. C. **Les différences mentales entre les sexes** *(The mental differences between the sexes).* J. of exp. ped., vol. I, pp. 273-284, pp. 355-388. — Cet important mémoire est l'exposé critique de diverses recherches théoriques et expérimentales. Burt et Moore ont fait, eux-mêmes, sur des élèves d'écoles et d'universités, des expé-

riences relatives aux processus intellectuels supérieurs et émotionnels, ainsi qu'aux processus de la perception, du mouvement, des associations, en tenant compte de la différence des sexes. Ils en analysent les résultats d'après la méthode de pourcentage de Thorndike. Leurs conclusions générales (sujettes à certaines réserves) sont que les différences de sexe même dans le domaine affectif sont : 1° moins importantes qu'on ne le suppose communément, 2° quantitatives plutôt que qualitatives. 3° moindres que les différences physiques (stature, etc.), 4° plus le caractère examiné est complexe, moins les différences sont accentuées. Leur opinion est que la différenciation d'éducation entre les garçons et les filles doit être basée sur les nécessités de l'idéal social plutôt que sur des différences psychologiques.

337. — BÜTTNER, G. **Les défauts des enfants et leurs causes** *(Verschiedene Ursachen der körperlichen und geistigen Gebrechen bei Kindern).* D. Elternz., 3e vol., pp. 138-139. — Causes principales : l'hérédité, l'alcoolisme, la tuberculose, affinités congénitales, nervosité, etc. ; les mesures à prendre sont surtout préventives.

338. — CLOUSTON, Sir T. **L'adolescence** *(Adolescence).* Child Study, pp. 1-8, 90-97. — Le premier article traite du développement anatomique du cerveau pendant l'adolescence. Le nombre des cellules cérébrales ne s'accroît pas, mais elles deviennent beaucoup plus complexes ; la faculté d'inhibition se développe rapidement, aussi durant cette période. Le second article parle du développement de l'activité fonctionnelle dans l'adolescence et considère les questions de l'hérédité et du milieu. Il dit aussi quelques mots des anomalies et des maladies de l'adolescence.

339. — COLVILLE. **La pensée créatrice** *(Creative thought).* VII-296 p., Londres, W. Rider & Son. — Recueil de conférences et d'extraits de divers ouvrages de l'auteur. Traite, entre autres sujets, de la liberté de l'homme, fondée sur le principe même de l'universalité des lois, de la suggestion et de son pouvoir sur la conduite morale, du pouvoir de concentration, du sommeil et des rêves, du génie, de la religion, etc. L'auteur s'étend spécialement sur l'auto-suggestion et sur son rôle dans la direction de notre vie morale et physique, ainsi que sur le rôle que l'on peut assigner à la suggestion dans l'éducation.

340. — CRICHTON-BROWNE, Sir J. **Mensurations et psychologie de l'enfant** *(Measurement in Child Study).* Child Study, V, pp. 33-42 ; pp. 73-78. — Décrit la mesure des différences entre les hommes et les femmes, spécialement en ce qui concerne le nombre de globules rouges du sang et la circulation sanguine dans le cerveau. Renseigne sur certaines méthodes de mesure psychologique et sur un test destiné à distinguer les enfants faibles d'esprit des normaux.

341. — DELITSCH, J. **Le développement des mouvements** *(Entwicklung der Bewegungen).* D. Elternz., vol. IV, pp. 20-22 ; pp. 39-41 ; pp. 55-57. — Sur la vie intérieure de l'enfant.

342. — DUMVILLE, B. **Fondements de la psychologie** *(The Fundamentals of Psychology).* VIII-382 p., Londres, W. B. Clive. — Ce livre est écrit spécialement pour les professeurs et contient tous les chapitres

de psychologie nécessaires à une préparation complète de l'étude de l'éducation. C'est essentiellement un livre *instructif*. Sa psychologie relève surtout de James et de Stout, mais fait un libre usage de l'ouvrage de MacDougall pour ce qui touche aux instincts et à l'interaction des individus dans les groupes sociaux. L'élément original du volume c'est l'application au travail de l'école des principes de la psychologie.

343. — EGER, J. **Importance d'une psychologie de l'adolescence** *(Die Bedeutung der Jugendpsychologie)*. 49 p., Leipzig, Paul Eger. — La psychologie de l'adolescent n'est plus celle de l'enfant et pas encore celle de l'adulte. L'éducateur doit la connaître. Dans ce but, il ne suffit pas d'examiner séparément la psychologie des sexes ou des individus ; il faut déterminer des groupes psychiques, des types d'adolescents dont les caractéristiques serviront de direction à l'éducation. Le milieu ambiant imprime à la psychologie des jeunes gens une tournure particulière ; bien qu'il soit nécessaire de tenir compte des différences sociales, il serait erroné d'en faire la base de l'éducation. L'idéal national doit être au-dessus de toutes les tendances individuelles ou collectives. A la fin du volume, plusieurs études sur la psychologie de la jeunesse sont annoncées : l'élève secondaire ; l'apprenti ; différences psychologiques entre adolescents de la ville et de la campagne etc.

344. — FERRIÈRE, A. **Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.** Rev. psych., pp. 117-151. — Les caractères acquis par un ascendant se transmettent à son descendant non pas sous forme de traits de caractère donnés une fois pour toutes (conception statique), mais sous forme de tendance, chez le descendant, à acquérir, dans des circonstances identiques, plus rapidement que son ascendant, les caractères que celui-ci a acquis (conception dynamique). (A.)

345. — FISCHER, A. **Psychologie et pédagogie** *(Psychologie und Pädagogik)*. D. Schule, pp. 729-736. — Critique des recherches de Seidemann sur les systèmes psychologiques modernes et la pédagogie.

346. — FRANCIA, G. **Organisation d'un laboratoire de pédologie comme annexe de chaque école normale.** Rev. psych., pp. 37-43. — Enumération des appareils nécessaires à un laboratoire de pédologie.

347. — FURTMÜLLER, C. **L'importance psychologique de la psychoanalyse** *(Die psychologische Bedeutung der Psychoanalyse)*. Monatsh. P. S., pp. 161-166, 257-264. — Cette théorie, introduite par Breuer et développée par Freud, conduit à la connaissance de la vie psychique. C'est une observation systématique de l'âme. Beaucoup de troubles mentaux proviennent d'un phénomène psychique qui a été interrompu ou inhibé. Les phobies et autres anomalies n'ont souvent pas d'autre cause. Le pédagogue aura souvent l'occasion de se servir des données de la psycho-analyse en éducation.

348. — GAUPP, R. **Psychologie de l'enfant** *(Psychologie des Kindes)*. VIII-163 p., Leipzig, 3me édition, Teubner. — Le but de ce volume, qui a paru dans la collection « Aus Natur und Geisteswelt », est d'introduire le lecteur cultivé dans le domaine de la psychologie infantile. Aperçu sur le développement historique de cette science nouvelle, sur ses mé-

thodes d'investigation et sur les livres à consulter. La première partie traite du développement psychique du petit enfant jusqu'à la possession achevée du langage. Dans la seconde partie il est question de la psychologie de l'écolier jusqu'au moment de la puberté, avec considérations critiques sur les résultats de la psychologie et de la pédagogie expérimentales modernes. Une troisième partie est consacrée aux enfants anormaux, en particulier aux aberrations du sens moral. Une annexe contient quelques renseignements sur l'évolution intellectuelle des enfants affligés de déficits sensoriels. Le chapitre sur l'Art et l'enfant est illustré de nombreuses gravures empruntées à Kerschensteiner. (A.)

349. — HYLLA, E. **Importance de la psychologie différentielle pour la pédagogie** *(Die differentielle Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik).* D. Schule, pp. 272-285.

350. — IOTEYKO, M[lle] J. **Unification des termes, des mesures, des notations en pédologie.** Rev. psych., pp. 44-76. — L'auteur traite les questions suivantes : Rapports entre la pédagogie et la pédologie; classification complète des termes et des méthodes; unification des mesures dans tous les domaines de la pédologie ; les principales notations dans l'étude des corrélations, abréviations des titres des périodiques et des livres. Ce programme doit être exécuté par un Bureau pédologique international, qui pourrait être rattaché soit à l'office central des Associations internationales, soit à la Faculté internationale de Pédologie à Bruxelles.

351. — IOTEYKO, M[lle] J. **Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins.** Rev. psych., pp. 23-36. — Depuis 1906, des laboratoires de pédologie sont annexés aux écoles normales du Hainaut, à Mons et à Charleroi. L'auteur donne une liste des appareils en usage dans ces établissements. Les recherches des pédologues sont de trois sortes : expériences de laboratoire, expériences faites au moyen de tests, enquêtes et questionnaires. La pédologie ou science de l'enfant comprend : la pédologie pure qui recherche les lois des phénomènes physiques et psychiques chez l'enfant, la pédologie appliquée ou pédotechnie, recherchant certains procédés pratiques, la pédagogie expérimentale et la didactique expérimentale.

352. — JACOBI, E. **Ambidextrie** *(Rechts-und linkshändig).* Päd. psych. Stud., pp. 2-5.

353. — JAMES, W. **Psychologie et éducation** *(Psychologie und Erziehung).* Leipzig. — Traduction de l'ouvrage bien connu de W. James.

354. — JONES, E. **Psycho-analyse et éducation** *(Psycho-analysis and Education).* J. of educ. psych., pp 241-256. — La doctrine de la « sublimation » de Freud est souvent mal comprise. Ce processus ne consiste pas en un remplacement du désir sexuel normal par d'autres intérêts, mais dans un détournement des composantes élémentaires de l'instinct sexuel vers d'autres formes de synthèse. C'est un processus inconscient et il se produit sur une très grande échelle dans la première enfance. Il est extrêmement important de le comprendre, car les principaux désirs et besoins de la vie adulte (ceux qui déterminent le choix d'une profession, etc....) dérivent leur énergie de ces éléments impulsifs fonda-

mentaux. La variété des caractères adultes est due aux formes infiniment variées que la transformation de ces éléments peut présenter. Néanmoins, en général, et si l'on exclut les cas extrêmes, la sublimation suit un cours normal sur lequel on peut et on doit veiller dans l'éducation des enfants. Ces précautions doivent être basées sur une étude objective complète des faits de sublimation chez l'enfant.

355. — JOSEFOVICI, U. **L'hérédité psychique** *(Die psychische Vererbung).* Arch. ges. Psych., vol. 23, pp. 1-155.

*356. — JUDD, C. H. **Psychologie génétique à l'usage des instituteurs** *(Genetic psychology for teachers).* XII-329 p., New-York et Londres, 1911, Appleton & C°. — L'idée principale de cet ouvrage est que la connaissance intime de ses propres processus mentaux devrait fournir à l'instituteur sa méthode d'enseignement. D'une façon vivante l'auteur expose en détail ce principe et son application pratique, et donne d'excellents conseils aux instituteurs. Il explique que « voir » est un processus d'interprétation mentale et qu'il ne suffit pas de montrer une chose à l'enfant mais qu'il faut aussi la présenter à son esprit, pour qu'il la comprenne. Exposant les principes philosophiques de l'éducation, il en définit le but qui est l'adaptation au milieu ; pour y parvenir, la simple réceptivité ne suffit pas, il faut recourir à l'activité. Plusieurs chapitres sont consacrés à l'analyse des processus de l'écriture, de la lecture et du calcul et à leur développement. Le dernier chapitre étudie les limites de notre nature et les conditions essentielles de l'hygiène.

357. — KEHREIN, J. **Psychologie et didactique générale** *(Psychologie, allgemeine Unterrichtslehre, Erziehungslehre).* XII-252 p., Paderborn, 14e éd., Schöningh. — En psychologie l'auteur applique la division des fonctions psychiques en connaissance, sentiment et volonté. Il est parti d'un fait concret, souvent d'un trait emprunté à un poète, pour y rattacher la théorie de ce fait. Il recourt à la méthode empirique qu'il préfère à la méthode expérimentale. La didactique générale est consacrée principalement à la doctrine des degrés de Herbart. L'auteur, avec Willmann, n'en admet que trois, en réunissant l'association et la systématisation sous une seule rubrique. Aux trois degrés de l'activité psychique chez l'enfant : perception, intelligence et application, correspondent trois degrés dans l'activité didactique du maître : « présentation, explication, application ». La théorie de l'éducation s'occupe du but et des moyens de l'éducation. L'auteur donne un bon résumé des méthodes préconisées et employées par la pédagogie catholique.

358. — KIPIANI, V. **Ambidextrie. Etude expérimentale et critique.** 103 p., Paris, Félix Alcan. — L'auteur attend de l'ambidextrie, devenue le bien commun de tout le monde, une évolution mentale du genre humain. L'homme est asymétrique, les muscles, ainsi que l'œil et l'oreille du côté droit de son corps sont en général plus développés, que ceux du côté gauche. Il en est résulté une inégalité des deux hémisphères de son cerveau. Pour utiliser toutes ses forces intellectuelles, il faut que l'homme fasse travailler également les deux côtés de son corps et les deux hémisphères de son cerveau. Il faut qu'il devienne ambidextre dans ses travaux manuels. Des dessins très intéressants complètent la

partie consacrée à l'écriture en miroir et aux dessins faits simultanément des deux mains.

359. — KOLAR, H. **Pédagogie expérimentale et enseignement primaire** *(Die für den Elementarunterricht wichtigen Ergebnisse der experimentellen Pädagogik)* Pharus. pp. 54-69 et 138-154. — Sur les principaux résultats obtenus de l'expérimentation psycho-pédagogique.

360. — KRAUSE, P. **La cinquième année dans la vie de l'enfant** *(Das fünfte Lebensjahr)*, D. Schulprax, pp. 297-301.

361. — LAY, G. A. **Manuel de psychologie et de logique** *(Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre)*. VIII-219 p., Gotha, Thienemann. — Première partie d'un manuel destiné à l'enseignement de la pédagogie dans les écoles normales. Pour la psychologie, l'auteur part d'observations simples, systématiques et expérimentales, faites par les élèves. C'est la seule méthode psychologique, tandis que l'ancienne méthode, qui se basait sur les observations d'autrui, ressemblait à l'enseignement des sciences naturelles d'antan, assemblage de descriptions. La psychologie de l'enfant, des peuples, les psychologies expérimentale, pathologique et pédagogique sont largement traitées. Chaque chapitre indique des problèmes à résoudre et se termine par une bibliographie. Ouvrage intéressant et utile.

362. — LOVEDAY J. et GREEN J. A. **Introduction à la psychologie** *(An introduction to Psychology, more especially for Teachers)*. 272 p., Oxford, The Clarendon Press. — Ce volume s'adresse surtout à ceux qui se vouent à la carrière de l'enseignement; il est basé sur la psychologie de Stout. L'un des auteurs (Green) est un professeur expérimenté, de sorte que les applications pédagogiques sont pratiques. L'élément de but est dégagé comme principe essentiel du processus psychologique. Certaines idées de Hobbes sont habilement utilisées. Enfin, ce livre renferme une série d'exercices de valeur, qui seront d'un grand secours pour l'étudiant.

363. — LUNEBURG, G. **Psychologie pédagogique et histoire de la pédagogie à l'usage des écoles féminines** *(Grundriss der pädagogischen Psychologie und Geschichte der Pädagogik für Frauenschulen und zum Selbstunterricht)*. IV-191 p., Leipzig, Teubner. — Résumé à l'usage des femmes qui veulent baser l'accomplissement de leurs devoirs maternels sur des connaissances psychologiques.

364. — MEUMANN, E. **Psychologie de l'enfant et instituteurs** *(Anleitung zum praktischen Arbeiten in der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik)*. Z. Päd. Psych., XIIIe vol., pp. 516-521. — Programme d'une série de travaux psychologiques et pédagogiques, auxquels les instuteurs sont sollicités de collaborer.

365. — MEUMANN, E. **Les instituts de pédologie** *(Über Institute für Jugendkunde und die Gründung eines Instituts für Jugendkunde in Hamburg)*. 32 p., Leipzig, Teubner. — Esquisse les travaux scientifiques à exécuter et montre pourquoi la pédologie a besoin d'une organisation et d'une centralisation dans un institut spécial, qu'il propose de fonder à Hambourg.

366. — MEUNIER, R. **Les conséquences et les applications de la**

psychologie. Rev. philos., janv., pp. 44-67. — La pédagogie a été fondée principalement jusqu'ici sur l'empirisme. Elle a trop exclusivement visé à l'art d'instruire et les travaux contemporains ne s'écartent guère de cette tradition. La pédagogie ne peut se fonder si elle ne s'appuie sur les quatre principes suivants : 1° sur une connaissance générale de l'esprit ; 2° sur la connaissance de toutes les lois psychologiques ; 3° sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ; 4° sur la psychologie pathologique. On ne doit pas confondre la psychologie de l'enfance et la pédagogie ; ce sont là de regrettables confusions de fonds, couvertes par l'attirante précision d'un titre souvent injustifié. L'auteur consacre un examen critique aux travaux pédagogiques de Binet.

367. — MÜNSTERBERG, H. **Psychologie expérimentale et choix d'une carrière** *(Experimentalpsychologie und Berufswahl)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 1-7. — En Amérique, Taylor a proposé de déterminer expérimentalement les mouvements musculaires les plus économiques pour produire chaque opération dans le travail manuel. On est arrivé par cette méthode à réduire de 120 à 35 ouvrières le personnel d'une fabrique, sans en diminuer la production.

368. — NAGY, L. **Enseignement de la pédologie**. Rev. psych., V, pp. 3-11. — La pédologie, qui est cultivée de plus en plus en Belgique, en France, en Allemagne, doit être regardée comme la science fondamentale de la pédagogie. Vu son utilité pour l'instituteur, le médecin, le juge de tribunaux pour enfants, l'auteur demande que des chaires pédologiques soient créées dans les universités et dans les écoles normales, que l'enseignement de la pédagogie soit basé sur la pédologie et que l'on crée des laboratoires pédago-psychologiques.

369. — NIEDEN. **Psychologie de l'enfant** *(Kinderseelenkunde. Kinderpsychologie. Ihr Wesen, ihre Bedeutung, ihre Erkenntnisquellen.)* D. Blätt., vol. 39, pp. 409-412 et 417-420. — Considérations générales sur la psychologie infantile et ses rapports avec la formation des maîtresses de jardins d'enfants ; critique de certaines exagérations.

370. — PFORDTEN, O. v. d. **Psychologie de l'esprit** *(Psychologie des Geistes)*. x-249 p., Heidelberg, Winter. — Deuxième partie d'un ouvrage intitulé « Le conformisme, une philosophie des valeurs normatives. Contribution à la psychologie de l'acte ».

371. — PILLSBURY, W. B. **Les fondements de la psychologie** *(Essentials of psychology)*. IX-362 p., New-York, MacMillan C°. — Pillsbury, déjà connu des lecteurs français par un ouvrage considérable sur l'attention, qui a été traduit dans notre langue, présente ce précis de psychologie comme un simple exposé des faits admis plutôt que comme une œuvre de spéculation. Pourtant, les vues originales n'y manquent pas. La méthode elle-même en est intéressante : il prend pour point de départ les phénomènes psychologiques généraux qui se retrouvent dans tous les processus de la conscience, pour aborder ensuite les faits plus complexes. Mais il se heurte ici aux mêmes difficultés que rencontrent tous ceux qui abordent cette tentative. Tout est si enchevêtré dans la vie psychologique que ce principe ne peut être rigoureusement suivi. On est obligé de commencer par un bout. On placera à juste titre, avec Pillsbury,

les processus de contrôle et de sélection parmi les plus généraux. Cependant, les premiers moteurs de ces processus résidant dans des éléments profonds de notre nature affective, il faudrait présenter ceux-ci dès le début, puis les reprendre plus tard dans chaque occasion où ils interviennent. A défaut, on en revient fatalement à ordonner les faits suivant leur nature générale : faits de connaissance, phénomènes affectifs, activité. Pillsbury se place au point de vue fonctionnel, ce qui donne à son œuvre un caractère pratique souvent très marqué, (ainsi la section sur le transfert des aptitudes : l'exercice de la mémoire dans un domaine profite-t-il dans d'autres? etc.) Les principaux chapitres se terminent par un résumé et par des conseils portant sur des exercices à faire (expériences, introspection, etc.).

372. — POHLMANN, H. **Contribution à la psychologie de l'écolier** *(Beitrag zur Psychologie des Schulkindes)*. 312 p., Leipzig, O. Nemnich. — Etude des rapports entre l'expression verbale et son contenu logique, selon une méthode consistant à poser aux enfants des questions relatives à des concepts de diverse nature. Les réponses permettent de constater que, même pour les concepts abstraits, les représentations de l'enfant sont en majeure partie concrètes, individuelles et de nature visuelle. Quand un enfant présente un type représentatif d'adulte, il n'y a là aucune précocité, mais plutôt une faiblesse intellectuelle correspondant à un manque de savoir intuitif et concret. Conséquences pédagogiques à tirer de ce travail : pour obtenir des réponses ayant quelque valeur, il ne faut pas contraindre l'enfant à répondre trop vite, étant donnée la lenteur de son esprit. Les réponses des enfants, leurs mots sonores, leurs tournures ampoulées,leurs pléonasmes, prouvent combien l'expression verbale reste en arrière de la connaissance et font ressortir l'inconvénient qu'il y a à user des métaphores et des images concrètes dans l'enseignement.

373. — QUECK-WILKER, H. **La première année de l'enfant** *(Ein erstes Lebensjahr)*. D. Elternz., vol. 3, nº 7, pp. 105-109 ; nº 8, pp. 127-129 ; nº 9, pp. 141-144 ; nº 10, pp. 157-160 ; nº 11, pp. 173-176 ; nº 12, pp. 189-192. — Extraits d'observations au jour le jour faites par l'auteur sur le développement de son fils pendant sa première année.

374. — ROUSSELLE, G. **La vie scolaire des aînés et des puînés.** Bull. Sté libre, nº 79, pp. 166-171. — De deux garçons nés de mêmes parents, le puîné paraît avoir le moins bon caractère mais être doué d'une intelligence scolaire plus développée. Ceci peut être d'une certaine importance pour l'établissement de la « fiche de caractère ».

375. — SANFORD, E. C. **Méthodes de recherche en pédagogie.** *(Methods of research in Education)*. J. of educ. psych., pp. 303-315. — Discute les diverses méthodes de recherche en pédagogie (statistiques, questionnaires, etc.) et traite spécialement de leur emploi par les gens qui ne sont pas des psychologues professionnels, et des erreurs que l'on fait si on les applique mal à propos.

376. — SARRIEU. **La psychogénèse à l'école.** Bull. Ens. sec. Toulouse, XXI, pp. 16-19. — Propose de doter chaque élève d'un livret individuel

où seraient consignées toutes les observations concernant son évolution psychologique.

377. — SCHMIDT, F. **Les progrès de la psychologie et ses applications** *(Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen).* D. Schule, pp. 563-565.

378. — SCHŒNEBERGER, H. **Psychologie pédagogique** *(Pädagogische Psychologie. — Experimentelle Pädagogik. Ueber Jugendkunde).* Pharus, pp. 520-531.

379. — SCHUYTEN, M. C. **Le mouvement pédologique** *(Die pädologische Weltbewegung, chronologisch zusammengefasst).* Eos, 8e vol., pp. 272-288. — Revue des résultats obtenus à ce jour par la pédologie.

380. — SLUYS, A. **L'enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'Université.** Rev. psych., V, pp. 12-22. — Esquisse d'une histoire de la pédologie, science relativement récente, qui, en Belgique, se rattache aux noms de Schuyten, Demoor, Jonckheere, Ioteyko, van Biervliet. Il faut un cours de pédologie dans les écoles normales pour jardinières d'enfants, instituteurs et institutrices. Les expériences de laboratoire et les enquêtes doivent être réservées aux savants.

381. — SNEDDEN, D. **Les recherches scientifiques et le travail des écoles** *(Relation of research to the work of the schools).* J. of educ. psych., pp. 162-163.

382. — SWIFT, E. J. **La jeunesse et la race. Psychologie de l'adolescence** *(Youth and the race; a study in the psychology of adolescence).* 342 p., New-York, C. Scribners & Sons.

383. — TRACY, F. et STIMPFL, J. **Psychologie de l'enfance** *(Psychologie der Kindheit).* 189 p., Leipzig, E. Wunderlich.

384. — UNGER, R. **Strümpell et la psychologie de l'enfant** *(Die kinderpsychologischen Bestrebungen Ludwig Strümpells).* XII-200 p., Strasbourg, Bull. — L. Strümpell, le dernier disciple immédiat de Herbart, s'est efforcé de donner à la pédagogie une base psychologique solide et d'en faire ainsi un art indépendant. Le présent ouvrage cherche à montrer le rapport entre ses tendances pédagogiques et sa conception philosophique, plus qu'à faire une analyse critique des résultats obtenus par lui. La partie générale contient une esquisse des idées philosophiques fondamentales de Strümpell. La partie spéciale est consacrée à ses idées sur la psychologie de l'enfant (psychogénèse, individualité, conceptions pédagogiques erronées etc.).

385. — WALLIN, J. E. W. **Dangers des laboratoires de psychologie et de la psychologie appliquée** *(Danger signals in clinical and applied psychology).* J. of. educ. psych., pp. 224-226. — L'auteur craint que le travail des laboratoires de psychologie ne pèche souvent par le manque d'éducation psychologique des directeurs. Il faut plus que de l'habileté pour appliquer les tests de Binet-Simon. Il ajoute incidemment que l'on aurait grand besoin d'une échelle-type de Binet, qui serait en usage partout, avec des méthodes unifiées pour l'emploi de chaque test.

386. — WEBER, E. **L'instituteur comme expérimentateur** *(Der Lehrer als Experimentator).* Monatsh P. S., pp. 182-189. — L'instituteur doit se garder de faire des expériences en classe. Le rôle du

pédagogue et celui du psychologue sont différents, on ne peut les réunir dans une seule fonction. Le psychologue calcule et recherche les mesures exactes, l'instituteur doit travailler comme l'artiste, donner un enseignement vivant. Du reste, les expériences pédagogiques ne sont pas la science elle-même, mais seulement une introduction à la science.

387. — WILKER, K. **Etude de psychologie infantile** *(Eine Kinderpsychologische Untersuchung für die Eltern).* D. Elternz., vol. 4, nº 1, pp. 1-4. — Souligne l'intérêt qu'il y aurait à ce que les parents observassent le développement intuitif de leurs enfants, de la naissance à l'adolescence.

388. — WRESCHNER, A. **Psychologie comparative des sexes** *(Vergleichende Psychologie der Geschlechter).* 40 p., Zürich, Orell Füssli. — L'expérimentation psychologique montre que la femme est supérieure à l'homme par la mémoire et la sensibilité, tandis que celui-ci l'emporte par la motilité, la volonté, les facultés intellectuelles. La femme est plus encline à la réceptivité, à l'activité décentralisée et l'homme à l'initiative spontanée et à l'action concentrée. Wreschner considère ces profondes divergences comme des différences originelles. Il y trouve des arguments en faveur de la co-éducation, à laquelle il attribue de grands avantages.

389. — YERKES, R. M. **Expériences pour classes de psychologie au moyen d'annonces** *(The class experiment in Psychology with advertisements as materials).* J. of educ. psych., pp. 1-17. — Le professeur donne à chacun des élèves une même série d'annonces illustrées découpées dans les magazines, et les prie de les ordonner selon la plus ou moins bonne impression qu'elles font au premier abord, puis selon la force avec laquelle elles frappent l'attention, puis selon leur intelligibilité, leur agrément etc. Les élèves doivent justifier l'ordre choisi. Tous les résultats sont consignés par écrit; l'auteur décrit deux méthodes statistiques minutieuses et précises pour leur dépouillement. Ces expériences développent la faculté d'introspection en même temps qu'elles font connaître les caractéristiques mentales des sujets.

390. ZUHLSDORFF, E. **La psychologie, science fondamentale de la pédagogie** *(Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik)* xvi-288 p., Berlin-Hanovre, Carl Meyer. — Manuel de psychologie à l'usage des maîtres. Etudie successivement l'intuition, la représentation. l'attention, les phénomèmes de mémoire et d'association, de réflexion, les processus affectifs, volitifs etc. Chaque chapitre est suivi d'applications pédagogiques telles que: l'éducation des sens, de l'attention; considérations sur la répartition des matières d'enseignement, sur les devoirs à domicile et autres sujets de psychologie pédagogique, méthodes etc.

Voir aussi les sections suivantes et, à l'index, *psychologie (générale, expérimentale, comparée, pédagogique, psychologie de l'enfant), développement mental de l'enfant* et les nos 1, 26, 38, 645, 2524.

2. — Les Sens.

Mémoire sensorielle. Éducation des Sens.

391. — ALLEGRET. **Enquête sur le monde connu des enfants**. Bull. Sté libre, no 82, pp. 13-20. — Mis en demeure de décrire les objets qu'ils déclarent avoir vus, la majorité des enfants prouvent, par leurs réponses, qu'ils sont capables de regarder et de voir. L'éducateur doit éveiller et développer le sens de l'observation.

392. — BALL, K. M. **Le développement du sens de la couleur** *(The development of the Color Sense)*. Kinderg. Rev., fév., pp. 371-375. — La perception de la couleur et l'appréciation de sa beauté sont ordinairement le résultat d'un exercice. Le goût doit être éduqué. On a cherché à rapprocher l'éducation esthétique de l'éducation scientifique en donnant aux enfants six couleurs normales avec lesquelles ils font des figures coloriées selon des règles fixes, d'après des modèles et des peintures composées avec ces mêmes couleurs normales. Le résultat en est la perversion du sens de la couleur. Les enfants devraient acquérir la faculté de voir, plutôt que la connaissance des couleurs. On devrait développer la faculté de juger des couleurs par l'étude continuelle de la nature et de l'art. — (déjà mentionné A. P., I, no 374).

393. — DIX, K. W. **Développement physique et intellectuel d'un enfant** *(Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes)*. VIII-176 p., Leipzig, 2e vol., E. Wunderlich. — Second volume d'une série de six monographies sur les mouvements instinctifs de la première enfance. Basée sur des observations journalières de l'auteur sur son propre fils, cette étude, très claire, s'appuie aussi sur les recherches antérieures. Chaque partie résume, à la suite d'un certain nombre de faits, les contrastes et les similitudes de développement existant entre différents enfants. Traite de la vue (impressionnabilité par la lumière, mouvements des paupières et des yeux, rapports de la vue avec l'écriture et la lecture), de l'ouïe, du toucher (sensations de douleur, de froid, de chaud), du goût, de l'odorat, des sensations organiques et musculaires. (Dr W.)

394. — FISCHER, A. **Education de l'œil** *(Ziele und Grundsätze einer Erziehung des Auges)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 396-413. — Enumère les moyens dont peut se servir l'école pour habituer l'œil à voir les phénomènes tels qu'ils sont et non tels que l'expérience et nos conditions subjectives nous les font représenter.

395. — FRANKFURTHER, W. & THIELE R. **Types de mémoire et mémorisation** *(Ueber den Zusammenhang zwischen Vorstellungstypus und sensorischer Lernweise)*. Z. f. Psych., vol. 62, pp. 96-131. — Expériences très détaillées établissant que le type auditif de mémoire retient mieux les leçons apprises auditivement.

396. — HENMON, V. A. C. **Mémoire visuelle et mémoire auditive** *(The relation between mode of presentation and retention)*. Psych. Rev.,

pp. 79-96. — L'auteur passe en revue les conclusions des recherches expérimentales concernant la valeur relative de ces deux types de mémoire. D'après ses propres expériences, il arrive à la conclusion que, chez l'adulte tout au moins, la mémoire immédiate des perceptions auditives est supérieure à celle des perceptions visuelles, pour les mots, les nombres, les syllabes etc. Ce résultat, contraire à l'opinion courante, peut être attribué en partie au fait que, lorsqu'on fait appel à la mémoire auditive, la mémoire visuelle lui vient en aide plus que la mémoire auditive ne vient en aide au souvenir visuel dans le cas contraire. Observations intéressantes sur les différences individuelles et les corrélations.

397. — HOCHE, P. **Intellectualisme et éducation des sens** *(Intellektualismus und Sinnenbildung).* Päd. psych. Stud., pp. 5-7.

398. — HOVORKA, O. von. **Types visuels et types auditifs** *(Augenmenschen und Ohrenmenschen).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nº 4, pp. 63-67. — A chaque type doit correspondre un mode différent d'éducation ; ceci est particulièrement important pour les anormaux.

399. — JÄGER, H. **Contribution à la didactique expérimentale** *(Ein Beitrag zur experimentellen Didactik).* Z. Kinderforsch., XVII, pp. 9-14. — Essais sur les types de mémoire ; les épreuves de calcul mental réussissent mieux lorsqu'on s'adresse à la mémoire visuelle seule que si l'on recourt aussi à la mémoire acoustique. Pour l'orthographe au contraire on gagnera à faire appel aux différents types de mémoire.

400. — JESSE, L. **L'éducation de la parole et des sens par le jeu** *(Language and sense-training games for infants).* 64 p. Londres.

401. — LIEBERMANN, P. von, et RÉVÉSZ, G. **Orthosymphonie et anomalies de l'audition, recherches expérimentales** *(Experimentelle Beiträge zur Orthosymphonie und zum Falschhören).* Z. Psych., vol. 63, nº 4-5, pp. 286-324.

402. — LIEBERMANN, P. von, et RÉVÉSZ, G. **Une forme particulière d'anomalie auditive** *(Über eine besondere Form des Falschhörens in tiefen Lagen).* Z. Psych., vol. 63, nº 4-5, pp. 325-335.

403. — STEVENS, H. C. et DUCASSE C. J. **Rétine et droitiers** *(The retina and righthandedness).* Psych. Rev. pp. 1-31. — Exposé d'élégantes recherches expérimentales sur les différences existant entre les sensations visuelles reçues par les diverses parties de la rétine. Les divergences que l'on constate entre les sensations perçues par la moitié de droite et la moitié de gauche des deux rétines sont la cause de différences dans la perception spatiale qui entraînent, dès le début, l'enfant à saisir par la main droite plutôt que par la main gauche. C'est par les habitudes ainsi contractées que l'enfant devient droitier.

404. — TIMERDING, H. E. **L'éducation de l'intuition** *(Die Erziehung der Anschauung).* vii-241 p. Leipzig, Teubner. — Timerding, professeur de géométrie descriptive, conçoit la géométrie comme un moyen d'éducation de l'intuition. Il débute par un aperçu de l'évolution de l'idée d'intuition depuis Comenius jusqu'à Diesterweg, en s'arrêtant surtout à la conception pestalozienne et kantienne, dans le but de faire ressortir la valeur de ces doctrines adaptées à notre temps. L'auteur aborde ensuite

l'enseignement de la géométrie, qui devra être intuitif. Il s'efforce de concevoir cette branche dans ses rapports variés avec la culture générale et l'évolution de la science. Les chapitres suivants traitent de l'origine des formes géométriques et de leurs différentes espèces, de la méthode géométrique, de la perspective, des degrés de l'intuition etc. En insistant sur l'importance de l'intuition abstraite, Timerding ne néglige pas l'intuition concrète. C'est de leur union que résulte un enseignement considérant à la fois le côté réceptif et le côté productif de l'esprit humain. Une annexe bibliographique termine le volume.

405. — WINCH, W. H. **Principe moteur de la perception et de la mémoire** *(A motor factor in perception and memory).* J. of exp. ped., vol. I, n° 4, pp. 261-273. — Deux investigations sur des enfants de sept ans et demi. I. On a divisé les enfants en deux classes, de mérite égal pour le dessin. A l'une des classes, on a enseigné le dessin de contours reproduits de mémoire, d'après la perception purement visuelle ; à l'autre, d'après des contours tracés en l'air (méthode de Lay). II. On a présenté à tous les enfants des séries de lettres isolées à écrire de mémoire (alternation de perception visuelle pure et de perception visuelle accompagnée de mouvements linéaires). Ces mouvements semblent aider la mémoire pour les contours non familiers, mais la gêner pour les lettres familières. Les interprétations psychologiques possibles sont exposées, mais non discutées.

Voir aussi à l'index : *Sens, Vue.* et les nos 41, 343, 352, 372, 415, 424, 461, 464, 467.

3. — Mémoire. Habitude. Association des Idées. Imagination.

406. — ALFORD, G. R. **Effets de la position dans une série apprise par cœur** *(The effect of position in a memorized series).* J. of educ. psych., pp. 458-459.

407. — ANDRESS, J. M. **La cause et le traitement des mauvaises habitudes** *(The cause, cure and prevention of bad habits).* Education Bost., XXXIII, n° 3, pp. 170-174. — La même mauvaise habitude peut venir de causes très différentes chez des enfants différents ; il est donc essentiel que le maître prenne la peine de déterminer dans chaque cas individuel la cause du désordre. Beaucoup de mauvaises habitudes viennent de la répression par l'école des tendances naturelles de l'enfant, par exemple la tendance à l'activité physique. Dans ce cas, comme dans les autres, mieux vaut prévenir que guérir.

408. — BEAN, C. H. **La courbe de l'oubli** *(The curve of forgetting).* 47 p., New-York, Archives of Psychology. Science Press. — Compte rendu d'expériences continuant le travail d'Ebbinghaus sur le coefficient de l'oubli. Les expériences comportent 1° un acte moteur simple, un mouvement ; 2° une série de lettres (des consonnes) ; 3° un acte complexe, savoir : écrire à la machine. Les conclusions sont, d'abord, que toutes les courbes ont la même forme générale, qui dénote un oubli plus rapide pour com-

mencer, puis plus lent dans la suite. En second lieu, on trouve que le coefficient absolu de l'oubli dépend : du degré de perfection de la fixation; de la manière dont on a appris (le coefficient d'oubli étant moindre quand on a travaillé en plusieurs fois séparées); de la matière choisie; de la méthode de mesure; de différences individuelles dans la capacité de retenir.

409. — COLLIN, A. **Les mensonges d'origine pathologique chez l'enfant.** Bull. Sté libre, nº 80, pp. 191-194. — Imbéciles et débiles sont coutumiers de mensonges dont le motif varie avec leur état pathologique. Chez certaines petites filles, l'exagération de cet état peut conduire au « délire d'imagination » : l'enfant travestit les moindres événements et donne à ses mensonges un caractère déroutant de véracité. La tuberculose héréditaire est fréquemment la cause de ces troubles qui sont l'affaire du médecin, non de l'éducateur.

410. — COLVIN, S. S. **Comment on apprend par cœur** *(The technique of memorizing).* Sch. Home Educ., vol. 31, pp. 230-231.

411. — DAMMIN, B. **Le témoignage des enfants** *(Über Zeugenaussagen der Schüler).* Päd. Warte, pp. 301-309. — S'appuie sur les expériences de Stern et sur divers faits pour montrer le danger des dépositions d'élèves devant les tribunaux.

412. — DELL, J. A. **Observations sur la mémorisation** *(Some observations on the learning of sensible material).* J. of educ. psych., pp. 401-406. — La fréquence avec laquelle les éléments d'une série de syllabes dénuées de sens sont retenus dépend de leur position. Les expériences de l'auteur montrent, que, quand les éléments ont un sens (par exemple des faits appartenant à une série de leçons), les effets dus à la position deviennent insignifiants.

413. — DUPRAT, G. L. **180 expériences sur la mémoire orthographique.** Volume, nº 5, pp. 72.

414. — EDGELL, B. **Etude expérimentale de la mémoire** *(The experimental study of memory).* Child Study, pp. 84-89. — Compte rendu de quelques recherches récentes sur la mémoire. Celles-ci montrent : 1º qu'il vaut mieux lire, à la suite, tout ce qu'on a à apprendre que d'en lire seulement une partie à la fois ; 2º que, pour un nombre donné de répétitions du texte à apprendre, on obtient le meilleur résultat en les séparant par d'assez longs intervalles de temps.

415. — EGER, H. **Types de représentation** *(Untersuchungen über Vorstellungstypen).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 220-238. — Recherches expérimentales d'après les méthodes de Fränkl, de Kræpelin, la méthode de reproduction et celle des séries retenues. Aucun résultat définitif.

416. — FRANKEN, A. **Corrélations mnésiques** *(Über Gedächtniskorrelationen).* Z. Phil. Päd., mars, pp. 225-236. — Rapports entre les résultats obtenus par l'application de diverses méthodes d'étude et les différents types de mémoire. La conclusion est que le maître doit en premier lieu tenir compte de la mémoire moyenne de ses élèves et ensuite, seulement, des divers types individuels.

417. — GIROUD, A. **La mémoire de l'enfant.** Bull. Sté libre, nº 79,

pp. 172-179. — Excellent résumé des expériences sur la mémoire faites à la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant à Paris.

418. — HENSELING, A. **L'imagination** *(Begriff und Entwicklung der Phantasie)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 241-253. 317-325, 464-472. — Le concept de l'imagination désigne, au fond, l'activité psychique représentative en tant qu'elle n'est pas réglée par les rapports avec la réalité. Dans les deux premières années d'école, les enfants commencent à opposer la réalité à l'imagination ; ils doutent de la réalité des contes ; à ce moment, la représentation se prépare à passer de la phase imaginative à la phase réelle.

419. — HENTSCHEL, M. **Expériences sur la mémoire** *(Die Gedächtnisspanne)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 562-579. — Expériences faites sur 55 enfants, dont 31 anormaux, au moyen de tests de lettres, et confirmant les relations qui existent entre la mémoire et l'intelligence. L'auteur voit dans ces expériences de mémoire immédiate un des meilleurs tests pour la mesure de l'intelligence des arriérés.

420. — HOFFMANN, J. **La formation de l'imagination** *(Zur Bildung der Phantasie)*. Pharus, pp. 17-30. — Méthodes expérimentales pour l'étude de l'imagination ; importance et limites de l'éducation de l'imagination.

421. — JACQUARD, C. **L'imagination chez nos tout petits**. Education, pp. 310-330. — Cette charmante étude, basée sur l'observation de la fille de l'auteur, et émaillée d'exemples vécus, nous décrit l'activité prédominante de l'imagination spontanée chez le petit enfant, sa vision fantaisiste du monde, ses jeux, ses fictions, sa crédulité, son goût du merveilleux, les histoires incohérentes qu'il invente. Floraison éphémère, qui ne survit pas à l'enrichissement de l'expérience et à l'éveil de la raison.

422. — JESINGHAUS, C. **Méthodes expérimentales pour l'étude de la mémoire** *(Beiträge zur Methodologie der Gedächtnisunternehmung)*. Psych. Stud., VII, 378-477. — Etude critique des différentes méthodes appliquées à la détermination de l'intensité de la mémoire. Envisageant tour à tour la méthode des répétitions, celle d'économie, celle des cas justes, etc., l'auteur recommande celles des séries identiques, employée d'abord par Reuther. Au moyen de cette méthode, on parvient à déceler les plus faibles traces de mémoire. Comparée à la méthode d'économie, celle des séries identiques fournit des résultats équivalents, qu'il s'agisse de la rapidité de la mémorisation et de la somme des souvenirs ou du nombre et de la nature des fautes commises. Elle a même l'avantage d'aboutir à des résultats plus constants. Ces conclusions, appuyées sur les résultats numériques de nombreuses expériences, sont d'une réelle importance pour quiconque désire comparer la valeur relative des méthodes.

423. — KLAR, G. **Education de la mémoire** *(Die Erziehung des Gedächtnisses)*. Päd. Psych. Stud., pp. 11-15. — Résumé des recherches expérimentales sur la mémoire et de leurs applications à l'école.

424. — KLINE, L. W. **Etude sur la psychologie de l'orthographe** *(A study in the psychology of spelling)*. J. of educ. psych., pp. 381-400.

— Quatorze sujets (dans une école normale) furent groupés par paires, selon leurs types d'imagination et leurs méthodes préférées pour apprendre et exprimer l'orthographe des mots. On leur fit apprendre alors 400 mots nouveaux en permettant aux uns de se servir de leur méthode préférée et en obligeant les autres à se servir de la méthode opposée. Quand la forme préférée d'expression est contrariée, il n'en résulte qu'une infériorité temporaire ; quand on contrarie la méthode préférée de réception, c'est un empêchement absolu. L'introspection a révélé l'élimination graduelle des facteurs non utilisés.

425. — KRAEMER, N. **Recherches expérimentales sur la mémoire** *(Experimentelle Untersuchungen zur Erkenntnis des Lernprozesses)* 97 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Dans la plupart des expériences sur la mémoire on s'est servi jusqu'ici de syllabes sans signification. Cela éloigne ces expériences des conditions réelles de la vie. Kraemer a soumis à ses sujets des textes philosophiques et des descriptions de même longueur et de difficulté égale. Il expérimente trois méthodes d'acquisition. Dans la première, les sujets concentrent leur attention sur le sens et sur les mots, dans la seconde sur le sens exclusivement et dans la troisième sur les mots seuls. La première expérience a exigé suivant les sujets : 82, 72, 71, 72, 95 répétitions ; la seconde : 78, 58, 52, 63, 81 ; la troisième : 147, 95, 153, 66, 143. Les mêmes rapports ont été constatés, qu'il s'agisse de prose philosophique ou d'une prose narrative ou descriptive. La méthode qui consiste à concentrer l'attention sur le sens des phrases est donc la meilleure. Parmi les circonstances qui aident le travail d'acquisition il faut citer la simplicité de la construction des phrases, le rythme et la localisation. Dans une note jointe à ce travail, Meumann fait remarquer que ces expériences confirment la thèse du rôle de la volonté dans la mémorisation. Suivant l'intention qu'on poursuit en apprenant, le résultat est différent. Il dépend en grande partie de la direction imprimée à la volonté pendant l'expérience. (Dr B.)

426. — NORSWORTHY, N. **Acquisition et conservation** *(Acquisition as related to retention)*. J. of educ. psych., pp. 214-218. — Recherche expérimentale montrant clairement que, contrairement à l'opinion reçue, les gens qui apprennent une matière nouvelle (les équivalents étrangers de mots anglais) le plus vite, retiennent aussi mieux ce qu'ils ont appris.

427. — PARISON, M. **Nouvelles expériences de mémoire**. Bull. Sté libre, no 81, pp. 205-213. — Les expériences ont porté sur le nombre de vers que les enfants retiennent de poésies apprises. Conclusions : il y a un léger progrès de la mémoire selon l'âge des enfants ; la mémoire est une des facultés que les maîtres ayant la pratique des enfants connaissent le mieux.

428. — PETERSON H. A. **Expériences de James sur la mémoire** *(Note on a Retrial of Professor James' Experiment on Memory)*. — Psych. Rev., pp. 491-492. — Note sur une vérification des résultats obtenus par James sur la mémoire. Expériences faites par l'auteur et par Mrs. Peterson sur eux-mêmes, sept étudiants étant employés comme témoins.

429. — POPPELREUTER, W. **Lacunes des expériences sur l'association et la mémoire** *(Nachweis der Unzweckmässigkeit der Assoziations-*

experimente für die elementaren Reproduktionsgesetze). Z. Psych., vol. 61, pp. 1-24. — Les expériences courantes sur l'association ou la mémoire négligent trop les phénomènes de volonté et d'attention. Il est indispensable d'en tenir compte si l'on veut atteindre les véritables lois élémentaires des faits mnésiques et associatifs.

430. — SCHMUTZ, G. **Ancienneté des souvenirs** *(Früheste Erinnerungen).* D. Elternz., vol. 3, pp. 1-3, 21-23, 41-42 et 58-61. — L'examen des autobiographies d'un grand nombre d'hommes célèbres et de personnalités en vue montre que leurs premiers souvenirs remontent jusqu'au plus jeune âge.

431. — SLEIGHT, W. G. **La mémoire et l'éducation formelle** *(Memory and formal Training).* Sch. World, pp. 54-57. — La doctrine de la discipline formelle affirme qu'une faculté mentale développée dans une direction peut s'utiliser dans n'importe quelle autre. Une série d'expériences réfutent cette assertion et établissent une nouvelle théorie : l'habileté acquise par une pratique spéciale déborde sur d'autres domaines. Des investigations plus précises, relatives à ces expériences, prouvent que les similitudes d'objets et la méthode de présentation n'assurent pas la transmission de la puissance d'une forme de pratique à l'autre et que ce résultat ne s'obtient que par la « forme » ou la méthode d'étude. Cette théorie nécessite une revision des programmes. L'utilité sera le critère employé dans la sélection des matières à enseigner.

432. — STARCH, D. **L'étude par périodes** *(Periods of work in learning).* J. of educ. psych., pp. 209-213. — L'auteur a cherché à déterminer si la loi d'Ebbinghaus sur la meilleure distribution des répétitions pour étudier quelque chose reste vraie quand la durée de l'activité mentale est relativement longue. On donna le même travail à faire à un groupe pendant 120 minutes, sans arrêt et, à un autre groupe, pendant trois périodes séparées de 40 minutes etc. Les résultats ont montré l'existence d'un optimum (dans ce cas ce sont des périodes de 10 à 20 minutes.)

433. — STRONG, E. K. **Influence de la longueur des séries sur le souvenir et la reconnaissance** *(The effects of Length of series upon Recognition Memory).* Psych. Rev., pp. 447-462. Exposé des expériences faites par l'auteur en vue d'établir les rapports existant entre le nombre des *stimuli* et la fidélité de la mémoire dans la reconnaissance. Résultat général : le pourcentage de reconnaissances exactes décroît proportionnellement à l'augmentation du nombre des excitants.

434. — VERTES, J. O. **La mémoire des mots chez les écoliers** *(Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter).* Z. Psych., vol. 63, pp. 19-128. — Expériences montrant qu'il existe une relation entre la mémoire immédiate et l'âge des enfants, leurs progrès à l'école, leur sexe, le milieu d'où ils sortent. Les meilleures mémoires immédiates se rencontrent chez les plus âgés, chez les bons écoliers ou ceux appartenant aux milieux les plus aisés.

435. — WARD, J. **Hérédité et mémoire** *(Heredity and memory).* 56 p., Londres.

436. — WOODS, E. L. **Expériences récentes sur la mémoire** *(Re-*

cent experiments in committing to memory). Ped. Sem., XIX, nº 2., pp. 250-279. — Résume les résultats des plus importantes études expérimentales entreprises depuis 1906 sur ce sujet. Les principales conclusions sont : 1) La méthode « par ensembles » est plus avantageuse que la méthode « par parties » ; 2) la méthode qui consiste à alterner des épreuves de récitation avec la lecture du morceau à apprendre est encore meilleure ; 3) la question de la valeur comparative de l'étude par l'ouïe ou par la vue est encore ouverte, 4) la question du transfert d'une matière à une autre reste aussi ouverte, bien que le fait du transfert soit toujours plus douteux. Les autres conditions favorables à la mémorisation sont : que le texte à apprendre ait un sens, que les périodes de travail, séparées par des intervalles, soient courtes et nombreuses plutôt que longues avec peu d'intervalles, que le mode de présentation du texte soit approprié à chaque individu.

437. — ZÜHLSDORFF, E. **Education de la mémoire** *(Das Gedächtnis und seine Pflege in der Volksschule).* Päd. Warte, pp. 606-616 et Monatsh. P. S., pp 166-172. — Résumé des résultats pratiques d'expériences psychologiques sur la mémoire. Relève notamment le rôle de l'exercice, de l'intérêt, de l'association, du facteur moteur, de la répétition, de l'inhibition, de l'oubli, des différences individuelles. Les principes de l'école de travail manuel ne sont pas incompatibles avec la culture de la mémoire.

Voir aussi à l'index : *Mémoire. Mémoire sensorielle (auditive, visuelle etc.), Types sensoriels, Habitude, Imagination* et les nos 41. 343, 372, 395, 398, 399, 464, 467.

4. — Langage.

438. — ANFROY, E. et L. **Recherches sur l'arrangement des mots dans le langage des enfants.** Bull, Sté libre, nº 77, pp. 102-119. — Entreprises à l'instigation de Binet, ces recherches portèrent sur 350 enfants de 7 et de 11 ans. Les travaux examinés étaient de courtes rédactions sur des gravures ou des objets usuels. « Dans le langage provoqué, les types syntaxiques dominants sont, pour l'enfant de 7 ans, les types à énumération simple ou complexe; pour l'enfant de 11 ans, les types à proposition simple ou complexe ». Après avoir constaté que le langage provoqué de l'écolier de 7 ans est inférieur au langage spontané du petit enfant de 4 ans, les auteurs se demandent si la cause n'en est pas l'école, dont les exigences de silence et de tenue paralysent les moyens de pensée et d'expression de l'enfant.

439. — BALLARD, P. B. **Les gauchers et le langage** *(Sinistrality and speech).* J. of. exp. ped., vol. I, nº 4, pp. 298-310. — L'examen de 13.000 enfants a démontré que, tandis que 2 % seulement des enfants normaux bégaient, le bégaiement est constaté chez le 17 % des enfants gauchers qui ont appris à écrire avec la main droite. L'auteur conclut qu'on ne devrait employer pour la pratique de l'écriture, que la main supérieure, droite ou gauche.

440. — FEUCHT, P. **Dialecte populaire** *(Volkstümliche Redekunst).* Z. Phil. Päd., 19me année, n° 8, pp. 327-331.

441. — GANSBERG, F. **La pensée et la parole** *(Denken und Sprechen).* D. Schulprax., pp. 314-317.

442. — GUTZMANN, H. **Thérapeutique du langage** *(Sprachheilkunde).* vi-648 p., Berlin, Fischer-Kronfeld. — La partie générale de ce volume traite de la physiologie, de la psychologie, du développement du langage et des principes fondamentaux de toute thérapeutique. Dans la partie spéciale un chapitre est consacré à la surdité, et aux méthodes graphiques qui permettent un diagnostic rapide. L'analyse physiologique de l'articulation des consonnes et des voyelles fournit une base sûre pour les exercices de diction des sourds-muets. La question si actuelle des aphasies est traitée longuement. L'aphasie motrice doit être distinguée de l'anarthrie ; l'aphasique ne sait pas parler, l'anarthrique ne peut pas parler. Un élève de Gutzmann, le Dr Nadoleczny, s'étend sur les troubles du langage dans les psychoses juvéniles. D'autres chapitres sont consacrés aux différentes formes de mutisme, au bredouillement, au bégaiement, aux troubles fonctionnels de la voix, à la dyslalie. Le Dr Stern parle des troubles du langage dans les maladies nerveuses. Ce volume devrait être entre les mains de tous les médecins et pédagogues qu'intéressent les troubles du langage. Il n'y a guère de question à laquelle il ne réponde.

443. — HAY, M. **L'élocution et ses défauts** *(Elocution with special reference to stammering and speech defects)* Par. Rev., pp. 92-102.

444. — MAC DOUGALL, R. **Le langage de l'enfant** *(The Child's Speech).* J. of educ. psych., pp. 423-429, pp. 507-513, pp. 571-576. — Ces trois articles forment une introduction à l'étude des progrès du langage chez l'enfant. Le premier considère les bases héréditaires du langage (structure, instincts, etc.). Le second parle des relations de l'enfant avec sa mère, qui déterminent les premières extériorisations du langage, dans leur forme et dans leur contenu. Le troisième examine comment le langage articulé se différencie et sort des cris inarticulés du nouveau-né.

445. — MELVILLE, A. H. **Fonction et emploi de l'argot** *(An investigation of the function and use of slang).* Ped. Sem., n° 1, pp. 94-100.

446. — REIMPELL, E. **Etude psychologique de l'évolution du langage** *(Menschheitsbildung und Menschheitserziehung. Sprachentwicklung und Kindersprache und ihre psychologische Erforschung).* 103 p., Berlin.

447. — STERN, N. **La formation du langage** *(Sprachbildung).* D. Schulprax., pp. 6-7.

448. — WRESCHNER, A. **Le langage de l'enfant** *(Die Sprache des Kindes).* 43 p., Zurich, Orell Füssli. — Bien que l'activité mentale de l'enfant surpasse de beaucoup sa faculté d'expression, le langage parlé n'en est pas moins le révélateur de son développement psychique. Son étude est d'une haute valeur aux points de vue pédagogique, médical, psychologique et linguistique. Wreschner expose en détail ce développement, partant de la phase préliminaire, où l'enfant n'exprime que la souffrance ou le bien-être, sans communication avec son semblable, passant par tous les degrés de son éveil à l'imitation (caractéristique de l'en-

fance), et à la compréhension, pour aboutir au langage proprement dit, dont il décrit le processus et l'ordre graduel d'apparition. Ce langage n'exprime longtemps encore que des états affectifs, émotions et désirs momentanés. Les défauts du langage de l'enfant, qui révèlent son sens inventif et créateur, sont l'objet d'une étude spéciale. L'enfant crée-t-il son langage, ou le reçoit-il du dehors ? Wreschner pense qu'il y a là le produit d'une action combinée, celle de facteurs internes (sensations intérieures), et de facteurs externes (imitation, sexe, milieu), il doit en avoir été de même dans l'évolution du langage de l'humanité primitive.

Voir aussi les nos 661, 2040, 2705.

5. — Intelligence.

a. — *Intelligence en général. Aptitudes. Types. Education du caractère intellectuel.*

449. — BERNARD, P. **L'aperception.** Volume, pp. 522-524. — Sur la doctrine intellectualiste de l'aperception de Herbart. Aux idées acquises (apercevantes), viennent s'assimiler les idées nouvelles (aperçues).

450. — BÜTTNER, G. **Capacité crânienne et intelligence** *(Untersuchungen bei normalen und geistig geschwächten Kindern über Kopfumfang und Intelligenz).* Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, no 2, pp. 165-172.

451. — DECROLY et DEGAND, J. **Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant.** Arch. Psych., XII, pp. 81-121.

452. — DOLHEAR, R. E. **Enfants précoces** *(Precocious Children).* Ped. Sem., XIX, no 4, pp. 461-491. — Etude de certains cas récents et notables de précocité enfantine délibérément cultivée par les parents. Des exemples de précocité générale (de Vinci), et spéciale (Mozart) servent de point de comparaison. Dolhear fait observer que cet encouragement de la précocité implique l'omission des bases motrices de l'éducation et tient pour démontré par l'évidence que cette omission est dangereuse. Bibliographie de 63 ouvrages.

453. — FRÄGER, P. **Enseignement formel** *(Was ist geistbildender Unterricht, und wie erteilt man ihn?)* D. Blätt., vol. 39, pp. 427-429, 435-438, 448-450, 455-458, 467-470. — Pour contribuer, selon la formule de Pestalozzi, au développement de l'intelligence, l'instruction doit reposer sur une base psychologique. Mais un tel enseignement n'est pas facile à donner et il oblige le maître à faire œuvre d'artiste.

454. — HANDRICK, J. **Importance pédagogique de l'étude expérimentale de la pensée** *(Die Bedeutung der experimentellen Untersuchung der Denkvorgänge für die Pädagogik.)* Z. päd. Psych., XIII, pp. 58-59.

455. — HUTHER, A. **La psychologie de l'interrogation écrite** *(Zur Psychologie des Extemporaleschreibens).* Z. päd. Psych., XIII, pp. 53-57.

456. — JARVIS, W. J. **Psychologie de la lecture**. *(The psychology of reading)*. Sch. World, p. 479.

457. — MEYER, E. **Mécanisme et jugement.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 38-49. — Montre par des exemples combien les jugements des élèves manquent de personnalité.

458. — MYERS, C. S. **La situation actuelle en ce qui concerne l'enseignement formel** *(The present position in regard to formal training)*. Sch. World, pp. 52-54. — La doctrine de l'enseignement formel s'appuie sur le principe que le processus mental est distinct du contenu de la pensée. Mais elle se trompe en traitant un processus simple, une action simple (par exemple le discernement) comme étant en toutes circonstances un seul et même acte du moi. L'expérience prouve qu'il n'en est pas ainsi. On se gardera, d'autre part, d'affirmer que cette doctrine soit entièrement fausse. De nouvelles expériences sont nécessaires pour établir ce qu'elle renferme de vérité.

459. — RICHARDSON, R. F. **Le processus dans l'acquisition** *(The learning process in the acquisition of skill)*. Ped. Sem., XIX, nº 3 pp. 376-391. — Bon résumé des résultats expérimentaux de Book, Bryand et Harter, Swift, etc. Bibliographie de trente-cinq ouvrages surtout américains.

460. — SCHREUDER, A. J. **Développement de l'activité créatrice** *(Ueber den Entwicklungsgang der kindlichen Produktivität)*. Eos, 8me vol., nº 3, pp. 161-169. — L'activité créatrice de l'enfant ne commence guère avant la troisième année. Elle ne devrait jamais être contrariée. Il y aurait intérêt à faire des recherches spéciales sur les diverses phases de cette activité.

461. — SMITH, F. **La psychologie de la lecture chez les adultes** *(The Psychology of Adult Reading)*. Sch. World., pp. 404-408. — Sommaire des résultats d'expériences sur la vitesse de la lecture, le nombre et la distribution des pauses dans les mouvements de l'œil, la surface perçue, les images, spécialement les images du langage, qui accompagnent la lecture.

462. — THIERFELDER. **Une particularité de nos concepts historiques** *(Eine Eigentümlichkeit unserer Geschichtsvorstellungen)*. Päd. psych. Stud., pp. 9-11.

463. — UHLIG, G. **Qu'entend-on par culture formelle et humanités?** *(Was heisst formale Bildung? was heisst humanistisch?)* D. Hum. Gymn., pp. 261-264.

464. — WEIGL, F. **Types d'écoliers** *(Anschauungstypen)*. Pharus, pp. 119-126. — La psychologie des types d'écoliers et son application au choix des compositions à faire faire par chaque élève.

465. — WEIGL, F. **Les concepts de l'enfant à son entrée à l'école** *(Untersuchungen über den Vorstellungsinhalt der in die Schule eintretenden Kinder)*. Pharus, pp. 116-128. — Fait l'historique de la question et expose sa propre méthode.

466. — WHILTY, C. J. **Le glas de l'éducation formelle** *(The Knell of Formal Training)*. J. of Ed., pp. 811-812.

467. — ZIMMERMANN, J. **Types d'élèves** *(Vorstellungstypen)*. Pharus, pp. 518-541. — Types d'élèves d'après les types de représentations.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Intelligence, Caractère intellectuel, Aptitudes, Types (de mémoire, de représentation, d'écoliers)* et les nos 489, 621, 1176, 1291, 1379, 1884.

b. — *Mesure de la capacité intellectuelle. Tests.*

468. — ANSCHÜTZ, G. **Les tests de Binet et Simon** *(Untersuchungen von Binet und Simon über geistige Minderwertigkeit bei Kindern)*. Päd. psych Stud., pp. 17-23. — Exposé des méthodes de Binet pour le diagnostic des enfants arriérés, méthodes auxquelles l'auteur donne son adhésion.

469. — ASH, I. E. **L'inertie mentale** *(Correlates and conditions of mental inertia)*. Ped. Sem., XIX, no 4, pp. 425-437. — On a essayé de mesurer objectivement l'inertie mentale. Toutes les semaines, des questions furent distribuées par couples à 418 garçons et 433 filles de classes correspondantes. La première question exigeait l'exercice de l'initiative, la seconde ne demandait guère plus que de la mémoire. L'élève choisissait la question qu'il voulait. 247 des élèves manifestèrent, dans ce choix, de l'originalité, de l'indépendance, de l'intelligence, etc., et furent groupés en classes. On constata que les enfants placés au rang le plus élevé de cette classification avaient choisi la plus grande quantité de questions impliquant l'initiative et vice versa.

470. — BELL, C. **Travaux récents sur les tests de Binet** *(Recent literature on the Binet tests)*. J. of. educ. psych., p. 101.

471. — BERRY, C. S. **Les tests de Binet de 1908 et ceux de 1911** *(A comparison of the Binet tests of 1908 and 1911)*. J. of educ. psych., pp. 444-451. — L'auteur a appliqué les deux séries de tests à 45 enfants normaux et à 50 anormaux. Dans 95 pour cent des cas, les tests de 1911 ont donné une cote plus basse que ceux de 1908. L'auteur discute les causes de ces différences.

472. — BOBERTAG, O. **La mesure de l'intelligence d'après la méthode de Binet et Simon** *(Über Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon)*. Z. angew. Psych., VI, pp. 495-538. — Bobertag a vérifié les tests de Binet sur un grand nombre d'enfants. Se basant sur des communications écrites de Binet et sur sa propre expérience il établit la règle importante qu'un test convient à un âge déterminé si 75 % des enfants de cet âge réussissent le test. Les résultats de Bobertag ont confirmé en grande partie ceux de Binet, de sorte que la méthode lui semble pratique. Cependant il trouve qu'avant 4 ans les différences entre les enfants normaux et anormaux ne sont guère appréciables et qu'après l'âge scolaire la différence de quelques années dans le niveau intellectuel ne peut plus être attribuée à l'intelligence seule. Bien que laissant encore quelques problèmes sans solution, la méthode de Binet donne une bonne base susceptible de perfectionnements.

473. — BOBERTAG, O. **Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'échelle métrique de l'Intelligence de Binet et Simon.** Année psych., pp. 271-287. — L'auteur signale quelques défectuosités de la méthode Binet-Simon : 1° Elle ne permet pas de reconnaître si, chez un arriéré donné, c'est spécialement l'attention ou la mémoire qui est atteinte. 2° Pour mesurer l'intelligence on ne doit faire intervenir que le plus rarement possible, la pure acuité des sens, la mémoire mécanique, les connaissances scolaires, la faculté verbale ; or, dans tous les tests, ces deux derniers facteurs interviennent, quoi qu'on fasse. Il faut que l'expérimentateur en réduise l'influence. 3° Pour l'étude des faits psychiques déterminés, ce qu'il y a de plus important c'est de connaître ce qui se passe, dans la personne examinée, entre l'excitation et la réaction ; mais dans les expériences de tests, l'unique préoccupation est d'enregistrer des productions pour constater si l'individu est ou non capable de ces productions. Or, une production n'est en somme pas définissable psychologiquement. Quelques-uns des tests de Binet sont de telle nature que les réactions des enfants peuvent dans tous les cas et très facilement être jugées justes ou fausses. 4° On n'a généralement pas su jusqu'ici choisir et composer habilement les séries de tests de manière à les faire correspondre exactement à des âges déterminés. Les expériences personnelles de l'auteur lui ont prouvé qu'il faut toujours obtenir 75 % de bonnes réponses pour qu'un test corresponde à un certain âge.

474. — CHOTZEN, F. **Valeur de la méthode Binet-Simon dans l'enseignement spécial** *(Die Bedeutung der Intelligenzprüfungsmethode von Binet und Simon für die Hilfsschule).* Hilfssch., vol. 5, n° 6, pp. 153-162. — Démonstration de l'utilité de cette méthode pour déterminer quels élèves doivent suivre l'enseignement spécial.

475. — CLAPARÈDE, E. **Expériences scolaires de description d'une image.** Bull. Sté péd. gen., n° 3, pp. 37-42. — Recherches sur la corrélation entre le type mental qui se révèle lors d'une description d'objet, et d'autres facteurs, tels que l'âge, l'aptitude au dessin, l'intelligence, l'activité, le caractère. Les rédactions ont révélé, pour la plupart, les types observés par Binet.

476. — COHN, M. **Longueur du corps et développement général** *(Die Kenntnis der Körperlänge, ein Masstab für die normale Entwicklung der Schulkinder).* Z. Schulges., vol. 25, n° 10, pp. 693-696. — La longueur du corps, convenablement déterminée, peut très bien servir à mesurer le développement normal des écoliers.

477. — DAVIES, G. R. **Mesures de l'intelligence dans les écoles** *(Mental measurements in schools).* J. of educ. psych., pp. 224-226.

478. — GIROUD, A. **La méthode de Binet.** Bull. Sté libre, n° 82, pp. 1-5. — Résume les caractères particuliers de la méthode de Binet : défiance envers l'intuition, l'a priori, la subjectivité ; importance donnée à l'étude des faits et à l'expérimentation, etc.

479. — GODDARD, H. **Echelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon. Résultats obtenus en Amérique à Vineland, N.J.** Année psych., pp. 288-326. — Goddard confirme, dans ce mémoire, ses déclarations antérieures relatives à l'échelle métrique Binet-Simon. Ceux qui la cri-

tiquent sont ceux qui ne l'ont pas mise en pratique. « Le jour viendra », dit Goddard, « où il ne paraîtra pas exagéré d'avancer que l'échelle métrique de l'intelligence prendra place à côté de la théorie de l'évolution de Darwin et de la loi d'hérédité de Mendel.

480. — JEFFREY, G. R. **Observations sur l'emploi du test de Kraepelin** *(Some observations on the use of reckoning test in school children).* J. of exp. ped., I, n° 5, pp. 392-396. — Des garçons et des filles ont été soumis pendant plusieurs jours au test de Kraepelin modifié par Maloney, et appliqué au calcul. La loi de progression a été différente selon les sexes et selon les capacités diverses des enfants. Le test améliore la rapidité, l'exactitude et a une valeur pédagogique spéciale pour révéler, chez les individus, les associations numériques erronées.

481. — JOHNSON, R. H. & GREGG, J. M. **Trois nouveaux tests psychométriques** *(Three new psychometric tests).* Ped. Sem., XIX, n° 2, pp. 201-203. Trois tests destinés à compléter la série de Binet-Simon. Ils se rapportent aux années d'adolescence.

482. — KOSOG, O. **Rapport entre le développement corporel et psychique des écoliers** *(Der Zusammenhang zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung in Schulalter).* Arch. f. Päd., pp. 61-87. — Recherches faites dans les écoles de Breslau. L'auteur constate, chez les écoliers, un développement corporel et psychique parallèle. Ce développement n'est pas le même pour les deux sexes aux différents âges. Ce résultat, confirmé par les recherches psychologiques de Stern, Ebbinghaus et Lobsien, est une condamnation, au point de vue physiologique et psychologique, de la coéducation. Les enfants des classes sociales supérieures paraissent avoir des capacités psychiques supérieures à celles des enfants des classes inférieures. Cet état de choses résulte en partie de la sous-alimentation.

483. KUBBE, K. **La mesure de l'énergie psychique, d'après Nadejdes** *(Die experimentellen Forschungen Nadejdes über die quantitative Bestimmbarkeit psychischer Energie mit Streiflichtern auf die Didaktik).* D. Blätt., vol. 39, pp. 353-355, 365-368, 371-374. — Les expériences déterminant les forces intellectuelles des élèves ont une grande importance, car à chaque travail corporel correspond un travail mental. La fatigue mentale est un état maladif. Les expériences de Nadejdes, développées dans ce mémoire, complètent en partie les travaux de Wundt et de Kraepelin.

484. — KURTZE. **Mesure de l'intelligence** *(Intelligenzprüfung).* Z. Beh. Schwachs, vol. 32, n° 4, pp. 69-79. — Détermination des déficits mentaux par l'étude des questions que pose l'enfant.

485. — MEUMANN, E. **La mesure du niveau intellectuel** *(Über eine neue Methode der Intelligenzprüfung und über den Wert der Kombinationsmethoden).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 145-163. — Meumann arrive à distinguer huit types différents correspondant à divers niveaux d'intelligence, en faisant composer par les élèves des phrases ou des récits au moyen de mots donnés.

486. — MURTFELD, W. **La mesure de l'intelligence** *(Material zur Prüfung von Schulkindern, um geistige Defekte festzustellen).* Hilfssch.,

vol. 5, nº 3, pp. 75-77. — Recueil de documents pour la mesure de l'intelligence.

487. — PYLE, W. H. **Du perfectionnement des tests mentaux** *(A suggestion for the improvement and extension of mental tests).* J. of educ. psych., pp. 95-96. — On se sert maintenant des tests mentaux pour déterminer le degré de développement (mais spécialement de retard) de l'esprit de l'enfant, considéré comme un tout. Il est encore plus important d'avoir des tests pour les différentes fonctions mentales et de s'en servir systématiquement pour enregistrer le développement des enfants normaux.

488. — SAFFIOTTI. U. **L'échelle métrique de l'intelligence de Binet-Simon modifiée selon la méthode Treves-Saffiotti.** Année psych., pp. 327-340. — Les auteurs ont expérimenté la méthode Binet-Simon sur plus de 1600 écoliers de Milan, et l'ont soumise à une étude critique rigoureuse. Ils aboutissent à cette conclusion que l'échelle métrique ne peut mesurer l'intelligence pure, mais le degré de développement auquel l'a amenée l'influence du milieu, notamment du milieu scolaire.

489. — SANDIFORD, P. **La mensuration dans l'éducation** *(Measurement in Education).* J. of exp. ped., vol. I, nº 3, pp. 215-222. — Suite d'un article précédent (v. A. P. I., nº 353). Exposé des principales méthodes pour mesurer la corrélation (celles de Karl Pearson, Spearman, Galton, etc.)

490. — SCHMITT, C. **Les tests Binet-Simon ; étude critique** *(The Binet Simon tests of mental ability. Discussion and criticism).* Ped. Sem., XIX, Nº 2, pp. 186-200. — Sans être d'avis que ces tests soient inutiles, l'auteur en signale les faiblesses. On manque de moyens de distinguer entre ceux qui indiquent des formes spéciales d'intelligence chez l'enfant et ceux qui marquent une influence partielle de l'éducation ou du milieu. Il cite aussi certains cas où une faculté très caractéristique de saisir les rapports spatiaux et mécaniques n'a pas du tout été révélée par les tests de Binet.

491. — SIMPSON, B. R. **Rapports entre les facultés mentales** *(Correlations of mental abilities).* v-122 p., New-York, Teachers' College, Columbia University. — Méthode pour mesurer l'intelligence générale d'adultes normaux. Tout homme se trouve, dans la vie, appelé à juger de l'intelligence de tel individu ou de tel groupe. Jusqu'ici les moyens usités étaient : 1º consulter les certificats d'examens du candidat, 2º prendre des renseignements sur lui, 3º se fier à une impression générale reçue dans une entrevue avec le dit candidat. Inutile d'insister sur l'insuffisance de ces moyens. Il faut une méthode plus scientifique. Simpson la présente, bien exposée et démontrée. L'auteur explique la signification de certains tests destinés à mesurer le discernement, le contrôle du mouvement, la capacité de perception, celle d'association, la mémoire et l'abstraction. Tous ces tests sont ingénieux et intéressants.

492. — SQUIRE, C. R. **Tests mentaux gradués** *(Graded Mental Tests).* J. of. educ. psych., pp. 363-380, 430-443, 493-506. — L'auteur a essayé d'établir une série de tests qu'on puisse employer (peut-être à la place des examens scolaires) pour déterminer le développement annuel. Ces

tests sont tirés de Binet, Bonser et autres sources, mais sont ordonnés de manière à caractériser régulièrement certaines facultés définies. choisies comme étant les signes typiques de l'intelligence (attention, perception, compréhension, jugement, etc.). L'auteur considère son choix de tests comme remplissant ce but.

493. — STELZNER, H. **L'activité psychiatrique du médecin scolaire** *(Die psychiatrische Tätigkeit des Schularztes an höheren Schulen mit besonderer Berücksichtigung der daselbst beobachteten Schwachsinnsformen).* Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, nº 6, pp. 457-493. — Parmi les jeunes filles qui se sont présentées à l'admission dans une école supérieure, 13 % environ n'atteignaient pas le niveau intellectuel requis ou manifestaient d'autres anomalies psychiques ou nerveuses.

494. — STERN, W. **Les méthodes psychologiques de la mesure de l'intelligence** *(Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern)* 106 p., Leipzig, J. A. Barth. — Aucune des méthodes de tests séparés ne permet un diagnostic complet de l'intelligence. Parmi les méthodes générales qui portent sur toutes les facultés, l'échelle métrique de Binet-Simon est celle que l'auteur étudie le plus en détail. Il en compare les quatre formes : méthodes de Binet (1908 et 1911), de Bobertag (1912), de Terman et Childs (1912). La méthode de Bobertag a pour but de remédier à la trop grande facilité des tests pour les années inférieures et à leur trop grande difficulté pour les degrés supérieurs. Ces méthodes ont donné des résultats concernant la différence d'intelligence des enfants normaux suivant l'âge, la position sociale des parents ; elles ont prouvé leur valeur pour le diagnostic rapide et définitif des enfants anormaux. Stern trouve insuffisante la façon de compter les années de retard intellectuel pour établir le degré d'anormalité. Il recommande, comme mesure, un quotient d'intelligence. Il donne quelques indications sur les perfectionnements à introduire dans l'échelle métrique de l'intelligence. Une troisième partie traite des méthodes susceptibles de discerner des différences plus minimes entre les intelligences individuelles. La méthode de Binet ne porte que sur des différences assez notables. Comment procéder, par exemple, pour les enfants d'une même classe ? C'est là que le jugement des maîtres peut intervenir et, suivant les aptitudes psychologiques du maître, atteindre un haut degré de vraisemblance. Une méthode plus sûre est donnée par le calcul des corrélations. Il y a certaines facultés dont la corrélation avec l'intelligence proprement dite est très grande. En examinant un certain nombre de ces facultés, on arrive à établir une corrélation qui permet un jugement sur l'intelligence elle-même.

495. — SULLIVAN. **La mesure du développement intellectuel chez les jeunes délinquants.** Année psych., pp. 341-361. — Il serait désirable de séparer les anormaux du reste des détenus dans les pénitenciers, pour leur appliquer les traitements les mieux appropriés à leur état psychique. Cette condition exige une connaissance des méthodes pratiques pour l'appréciation de la débilité intellectuelle et affective des individus. L'avenir trouvera peut-être cette méthode en ce qui concerne l'affectivité. Quant à la méthode de Binet-Simon, l'auteur montre

qu'elle s'adapte admirablement aux besoins de la clinique pénitentiaire.

496. — TERMAN, L. M. et CHILDS, H. G. — **Essai de revision et d'extension de l'échelle de Binet-Simon pour la mesure de l'intelligence** *(A tentative revision and extension of the Binet-Simon measuring scale of intelligence)*. J. of educ. psych., pp. 61-74; pp. 133-143; pp. 198-208; pp. 277-289. — Des expériences faites sur environ 400 enfants ont montré que l'échelle de Binet-Simon n'est pas applicable aux enfants des écoles primaires des Etats-Unis, spécialement à ceux de la classe supérieure et de la classe inférieure. Les auteurs indiquent les défauts de ces tests et proposent un nouveau système basé sur leurs recherches. Il comprend plusieurs tests nouveaux que leurs expériences leur ont montré avoir une haute valeur diagnostique.

497. — VANEY, GUILBERT, MORLÉ, ANFROY, L. et E., HASTIER, GRUET, GIRARD, SANNIER. **Essai dans des classes d'enfants normaux des exercices d'orthopédie Binet Belot**. Bull. Sté libre, no 83, pp. 36-44. — Expériences démontrant que des enfants normaux peuvent tirer profit, eux aussi, des exercices d'orthopédie sensorielle, musculaire et mentale usités dans les classes de perfectionnement.

498. — WEILL, J. et NELLEN, R. **Mesure de l'intelligence des enfants**. Rev. psych., pp. 368-378. — Expériences faites dans une école primaire de Belgique. Considérations sur la méthode, sur les procédés d'interrogation, résultats obtenus, (tableau des réponses).

499. — WINDE, F. **Mesure de la capacité intellectuelle** *(Intelligenzprüfung durch den Klassenlehrer)*. Päd. psych. Stud., pp. 45-47. — Expérience tentée dans une classe de 50 élèves pour vérifier la méthode de mesure de la capacité intellectuelle proposée par Meumann. Les résultats ont concordé avec le classement de l'école.

500. — **Revision des tests Binet-Simon** *(Modified Binet-Simon tests)*. Train. Sch., no 4, pp. 55. — Table démontrant les résultats obtenus par la modification des tests Binet-Simon.

Voir aussi à l'index : *Mesure de l'intelligence, Tests*.

6. — Phénomènes affectifs.

Instincts. Sentiments.
Emotions. Education du caractère affectif.

501. — ASNANROW, F. **Comment on rend les enfants cruels** *(Erziehung zur Grausamkeit)*. Monatsh. P. S. pp. 289-292. — Met en garde les éducateurs contre les perversions sexuelles que peuvent entraîner les châtiments corporels. Accuse notre civilisation capitaliste chrétienne de favoriser les instincts algophiles.

502. — CANDOLFI, J. **Graphologie et éducation**. Educateur, pp. 353-355, 589-591, 405-406. — L'écriture courante est la révélation

de notre moi involontaire, souvent dissimulé par le moi volontaire ou conventionnel. La graphologie est donc un élément de connaissance utile au pédagogue, soit pour lui-même soit pour ses élèves.

503. — DÜCK, J. **L'impressionnabilité des écoliers** *(Nochmals zur Beeinflussbarkeit der Schüler)*. Z. päd. Psych., XIII, pp. 214-218.

504. — DUGAS, L. **La sympathie dans l'éducation**. A. P., I, pp. 27-58.

505. — DURAND, E. **Sympathie — Pitié — Antipathie — Le sentiment moral**. Ens. chrét., pp. 162-168; 325-330. — Si le sentiment meut l'âme, c'est la raison qui l'éclaire. Il est du devoir de l'éducateur de contrôler les sympathies et les antipathies des enfants. Les bons exemples sont contagieux comme les mauvais et, en opposant certains exemples à certains défauts, on agit par thérapeutique morale. En enseignant l'amour du bien, qui est le sentiment moral par excellence, il ne faut pas oublier que ce n'est ni l'amour du plaisir ni celui de l'utile. Ici encore, les bons exemples rendent de grands services ainsi que les leçons morales, qui, pour être efficaces, doivent être à la portée des enfants, et discrètes.

506. — EHRLICH, T. **L'éveil du sentiment esthétique** *(Vom Erwachen des ästhetischen Empfindens)*. Säem., pp. 509-513.

507. — KIPIANI, V. **Les tropismes chez les écoliers**. Rev. psych., pp. 77-92.

508. — KRONFELD, A. **Les théories psychologiques de Freud** *(Über die psychologischen Theorien Freuds und verwandte Anschauungen)*. 120 p., Leipzig, Wilhelm Engelmann. — Etude critique des travaux de Freud, Breuer, Bleuler, Jung. Les doctrines de Freud se meuvent dans un cercle vicieux. Les faits sur lesquels elles s'appuient sont choisis et interprétés dans le sens de la théorie. Les théories relatives à l'association, aux émotions, à l'inconscient, sont erronées. L'auteur repousse le rôle universel que Freud attribue au phénomène sexuel dans la vie psychique. C'est d'ailleurs le côté de sa théorie qui a subi le plus d'attaques. Mais il reconnaît la somme d'idées justes et d'aperçus ingénieux que renferment les livres de Freud. Si son système ne soutient pas l'assaut d'une critique logique, du moins beaucoup de ses idées équivalent à des découvertes géniales. La pédagogie, celle des anormaux en particulier, a beaucoup à apprendre de ces idées pour faire disparaître des troubles psychiques, chroniques ou temporaires.

509. — LAVISSE, E. **La peur**. Volume. 12 oct., pp. 33-37. Discours à des enfants pour les engager à dompter en eux la peur, sentiment inné, que devrait combattre de bonne heure l'éducation du courage. Trop souvent la famille exploite la peur chez les enfants comme moyen éducatif. Exercez-les à affronter l'objet de leur crainte, inspirez-leur un certain amour-propre, le sentiment de la dignité, de l'honneur, et vous créerez chez eux le courage, la source de l'héroïsme national.

510. — LUX, J. A. **Le courage** *(Der Mut)*. Säem, pp. 539-544.

511. — MADAY-HENTZELT, M. de. **L'amour maternel**. Arch. Psych., tome XII, pp. 343-371. — L'amour maternel a primitivement, chez la femme et chez les animaux, les mêmes bases physiques; c'est un ensemble de manifestations vitales. On y distingue trois phases : 1° La phase *organique*, quelquefois seule existante (poissons, insectes); les

modifications organiques de la mère suscitent en elle un besoin d'activité : c'est ce qui explique les travaux de nidification et d'incubation; elle agit pour son propre bien-être sans songer à sa progéniture. 2° La phase *symbiotique,* dans laquelle la mère manifeste déjà un sentiment d'attachement pour ses petits; elle les comprend, pourvoit à leurs besoins, les défend, quelquefois elle les éduque; mais chez les animaux, quand la symbiose cesse, l'amour maternel prend fin. 3° Dans la phase *sociale*, il en va différemment; la femme est la seule mère capable d'aimer ses enfants jusqu'à la mort; cet amour maternel se développe avec la civilisation, car ses deux facteurs principaux sont : la vie en commun et la valeur économique de l'enfant dans la société. La civilisation a fait naître aussi l'amour paternel, qui, chez les animaux ne se rencontre qu'à de très rares exceptions.

512. — MEDA, T. **Psychologie de la justice** (*The Psychology of justice).* Ped. Sem., XIX, n° 3, pp. 297-349.

513. — PEILLAUBE, E. **Théorie des émotions.** Rev. de phil., pp. 155-178.

514. — POTPESCHNIGG, L. **L'art chez l'enfant** *(Aus der Kindheit bildender-Kunst).* 51 p., Leipzig, Teubner. — L'ethnologie et la préhistoire fournissent-elles des explications et des principes d'évolution à l'étude des représentations graphiques et plastiques des enfants? Tel est le problème que ce petit ouvrage a pour but d'examiner. Le sens de la reproduction chez les enfants est déterminé par le plaisir, le besoin inné de reproduire, allié à un vaste potentiel d'illusion. Des schémas suggestifs démontrent, l'évolution des modes enfantins de figuration. Au début, l'enfant ne peut saisir que l'image de surface d'un objet; c'est plus tard seulement qu'il est capable de discerner et de reproduire le relief (illustrations à l'appui). La représentation, purement schématique et imaginative au début, tend à devenir peu à peu, plus fidèle à la nature. Dès ce moment les enfants doués se séparent des autres, qui, incapables de reproduire la nature, s'en tiennent aux schémas. L'auteur voit là l'origine de l'ornementation, schématisation de la forme naturelle. Elle est le propre de l'art des masses. La conclusion de cette étude est que, ni l'ethnologie, ni la préhistoire ne nous révèlent les origines de la représentation figurative. Il faut en rechercher l'explication dans des formes encore plus anciennes de représentation. (A.)

515. — RÉMOND et VOIVENEL, A. P. **Le Génie littéraire.** 304 p., Paris, Félix Alcan. — Les docteurs Rémond et Voivenel adoptent tout d'abord comme définition du génie, celle de Larousse : « Le plus haut degré auquel puissent arriver les facultés humaines ». Puis, après quelques chapitres consacrés à l'anatomie et à la physiologie générale, ils étudient l'effet des poisons, des excitants, des maladies générales ou infectieuses sur la production littéraire, effet qui ne saurait qu'amoindrir la valeur de la manifestation générale artistique et qui peut même détruire la faculté de produire. Les névroses, la folie, la dégénérescence sont hostiles à l'évolution du génie littéraire. Les auteurs, en opposition avec les doctrines de Lombroso, estiment que le génie n'est pas une névrose et se refusent à voir dans la névrose une rançon du génie. Examinant le

problème sexuel dans ses rapports avec le génie littéraire, et le rôle de l'amour dans la vie des poètes, ils concluent à cette définition du génie littéraire, qui précise celle de Larousse sans en modifier l'esprit : « Le génie littéraire est la manifestation intellectuelle la plus haute de la progénérescence verbale et sexuelle chez l'homme ».

516. — SCHULZE, R. **Le cinématographe et l'étude des émotions esthétiques** *(Kinematographische Kinderaufnahmen).* N. Bahnen, vol. 24, pp. 105-119. — Expériences très intéressantes consistant à cinématographier l'expression produite sur la physionomie des enfants par la vue de certaines images. Les clichés montrent tout le parti qu'on peut tirer d'expériences de ce genre pour l'étude objective des sentiments.

Voir aussi à l'index : *Psychologie affective, Sentiments, Caractère, Hérédité* et les nos 336, 388, 393, 520, 529, 572, 805.

7. — Intérêt et Attention.

517. — BALLARD, P. B. — **Ce que les enfants de Londres aiment à dessiner** *(What London children like to draw).* J. of exp. ped., vol. I, no 3, pp. 183-197. — Examen d'environ 20 000 dessins exécutés de mémoire dans les écoles élémentaires. La popularité changeante de différents sujets (personnages, vaisseaux, maisons) selon les âges, et les variations de préférence selon le sexe sont dégagées par des analyses graphiques. Certains résultats (la diminution vers l'âge de huit ans de dessins représentant des personnages) sont dus au passage du dessin symbolique au dessin réaliste ; d'autres, au fait que l'école néglige de baser les exercices de dessin sur les préférences naturelles des enfants.

518. — BIERVLIET, J.-J. van. **Esquisse d'une éducation de l'attention.** 137 p., Paris, F. Alcan.

519. — FRAPPIER, O. **Quelques remarques au sujet des programmes.** Educ. Mod., pp. 204-208. — Questionnaire adressé à vingt-sept élèves de douze à treize ans sur leurs préférences dans les branches d'études, les motifs de ces préférences et leur future vocation.

520. — HOCHE, P. **L'ennui dans la vie de l'enfant** *(Die Langeweile im Leben des Kindes).* Z. Jug., no 23, pp. 716-719. — L'ennui chez les enfants peut provenir soit d'un surcroît de travail qui détruit tout entrain à l'ouvrage, soit au contraire d'un défaut d'activité intellectuelle. Le remède se trouvera dans un travail varié, coupé de récréations.

521. — KARSTÄDT, O. **La composition libre** *(Die Beliebtheit der Aufsatzthemen).* Päd. Warte, pp. 370-375. — Sur les préférences des écoliers. Expériences sur une cinquantaine d'élèves.

522. — KRETZSCHMAR, J. **L'art enfantin chez les peuples de culture inférieure et supérieure** *(Die Kinderkunst bei den Völkern höherer und niederer Kultur).* Arch. f. Päd., pp. 39-61. — En dehors du principe de l'évolution intérieure représenté par l'Emile, la pédagogie moderne, influencée par les sciences positives, insiste sur les éléments extérieurs de l'éducation, milieu etc. Le but de cette étude est

d'assigner à ces divers éléments leur rôle véritable en recourant à la méthode ethnologique. L'auteur s'attache d'abord au côté cultural et pédagogique de l'éducation esthétique. Il se demande si l'enfant acquiert l'art par lui seul ou par réception, puis, dans quelle mesure son développement artistique est en rapport avec son développement psychologique. L'art de la plastique, le plus concret de tous, semble antérieur à la peinture. L'ethnographie aussi bien que l'étude expérimentale de l'enfant confirment cette hypothèse. On est ici en présence d'un instinct, celui de l'activité manuelle plutôt que celui d'imitation. Le dessin, comme la plastique, se ramènera à ces deux instincts d'activité et d'imitation. Dans le premier cas, le dessin est inventé par le sujet, dans le second, l'initiation normale s'est faite par imitation. La part respective de ces deux instincts dans l'art primitif de l'enfant n'a pas encore pu être établie. L'influence du milieu, en se faisant sentir dans le développement de l'enfant, est plus sensible sur la peinture que sur la plastique. De purement imitatif, le dessin devient schématique (il signifie l'objet plutôt qu'il ne lui ressemble) ; enfin il devient conforme à l'objet présenté. Ces étapes, établies par Wundt, ont été confirmées par Kerschensteiner. Elles se retrouvent chez les enfants des peuples non civilisés, mais chez eux le développement s'arrête en route. Quant aux relations existant entre le développement de la culture et celui de la conscience psychologique, la psychogénèse n'est pas encore suffisamment étendue pour nous les révéler. L'auteur insiste sur l'utilité de l'histoire de la civilisation pour une juste compréhension du développement de l'enfant. (Dr S.)

523. — LAY, W. A. **Travail du matin et travail du soir** *(Vom Morgen- und Abendlernen).* Z. Jug., nº 19, pp. 587-589. — Lay expose diverses expériences sur des mots artificiels, appris en partie le matin, en partie le soir. Le travail du soir a donné de meilleurs résultats que celui du matin : le sommeil a favorisé le travail de la mémoire.

524. — LUQUET, G. **Le premier âge du dessin enfantin.** Arch. Psych., nº 45, pp. 14-20. — Au point de vue génétique, la façon dont se produit l'apparition du dessin chez l'enfant est d'une haute importance. On peut à cet égard distinguer plusieurs phases successives. Les premiers traits sont tracés pour eux-mêmes, sans intention de représenter tel ou tel objet déterminé. Plus tard, l'enfant donne une signification arbitraire à ces traits. Enfin le tracé est précédé de l'intention de représenter tel objet spécial.

525. — MADAY, S. de. **Psychologie de la vocation** *(Psychologie der Berufswahl.)* Monatsh. P. S., pp. 357-363. — La profession est aujourd'hui la principale caractéristique de l'individu. Aussi y a-t-il un grand intérêt à connaître les motifs qui déterminent les enfants à embrasser telle ou telle carrière. C'est ce que l'auteur s'est efforcé de faire en enquêtant auprès des élèves d'un certain nombre d'écoles secondaires autrichiennes.

526. — MÜLLER, R. **Considérations sur l'attention** *(Altes und Neues zur Aufmerksamkeit).* Päd. Warte, pp. 901-906.

527. — NAGY, L. **L'intérêt chez l'enfant** *(Psychologie des kindlichen Interesses)* 191 p., Leipzig, Otto Nemnich. — De tous les domaines de la

psychologie, le moins exploré et en même temps le plus essentiel pour l'éducation est certainement celui des phénomènes affectifs. Aussi cette monographie peut elle être considérée comme une des plus utiles contributions à la psychologie pédagogique qui ait paru depuis bien des années. Après un bref examen des diverses conceptions de l'intérêt, l'auteur présente la sienne. Puis il étudie l'apparition successive et le développement des intérêts, leurs formes diverses (immédiat et médiat etc.), leur détermination, leur classification etc. Plein de vues justes et utiles, ce côté théorique de l'ouvrage gagnerait à être appuyé sur des distinctions plus rigoureuses entre l'intérêt et les divers processus qui lui sont vicinaux mais non identiques, tels que divers phénomènes affectifs d'instinct, de plaisir, ou encore l'attention volontaire ou spontanée etc. Mais cette légère réserve n'atténue point l'immense valeur de ce mémoire. Celle-ci réside dans une merveilleuse documentation d'observations, conduites avec une rare précision au cours d'excursions champêtres, et soutenues par une connaissance et une expérience exceptionnelles des enfants. Tous ces faits sont groupés systématiquement, puis soumis à une analyse serrée dont l'auteur tire les conséquences générales qui s'en déduisent. Chaque pas en avant est suivi de conclusions pédagogiques, dont plusieurs sont d'une réelle valeur. Cet ouvrage déborde du reste largement son cadre et, à côté de l'intérêt, on y trouve, traités par la même méthode, plusieurs problèmes parallèles ou dérivés, tels que ceux du développement du goût esthétique, de la notion de l'utile, du sentiment social. Nul ne pourra aborder les questions relatives à l'intérêt, tant en éducation qu'en psychologie, sans étudier cet ouvrage capital. (C.)

528. — NUNN, T. P. **Mobile de jeu dans les classes supérieures de l'école** *(The play-motive in the higher classes of the School).* Ed. Times, pp. 463-468. — Théories diverses des jeux : I. *Physiologique :* a) le jeu en tant qu'énergie superflue ; b) le jeu en temps que réaction. II. *Biologique :* a) anticipant sur la vie de l'adulte ; b) réminiscences de phases liées au passé de la race. III. *Psychologique :* le jeu est une sorte de comédie; d'abord il est sans relation avec la réalité, puis il essaie de comprendre et de maîtriser les conditions qui limitent et contrôlent la vie. Ces théories démontrent la nécessité de donner libre carrière à la spontanéité de l'enfant, de lui fournir l'occasion de s'assimiler les matériaux qu'il emploie, de lui enseigner à vaincre les obstacles et de guider ses activités de façon à lui permettre d'expérimenter la vie. Les conclusions pédagogiques sont d'un grand intérêt, par leur modération et leur sens du réel. Le jeu implique toujours la spontanéité libre, aux prises avec un milieu qui la conditionne et la limite. Il y a là un facteur important pour la réforme des méthodes d'enseignement. Elles apportent à l'enfant un des éléments du jeu, les difficultés à vaincre; elles ne devront jamais négliger l'autre; elles devront laisser toujours à la spontanéité de l'élève une certaine liberté de choix. Que son effort soit volontaire et non mécanique et il tendra à s'assimiler la pensée et les méthodes de travail du maître, plutôt qu'à conserver une attitude purement réceptive et stérile.

529. — RICHTER, A. **L'idéal chez les enfants** *(Statistische Erhebung*

über die Ideale von Volksschulkindern). Z. Päd. Psych., vol. XIII, pp. 254-264. — Statistique observée sur 1818 garçons et 1742 filles des écoles primaires auxquels on avait posé la question : Quel personnage préférez-vous ? Résultats : 88 personnages historiques, 72 tirés d'œuvres poétiques, 32 de la religion ; 18 sont des contemporains ; Luther est choisi par 150 garçons et 96 filles, Bismarck par 69 garçons et 24 filles; l'empereur Guillaume par 58 garçons et 27 filles, Napoléeon Ier, par 6 garçons et 2 filles. Les motifs indiqués fournissent des renseignements précieux sur l'intérêt des enfants suivant leur âge et leur sexe.

530. — TÉHIXE, P. **Fais donc attention !** Ed. fam., pp. 567-577. — L'attention doit s'acquérir par un long et méthodique entraînement. On commencera par tirer parti des jeux et occupations que l'enfant préfère ; puis on le soumettra à des exercices méthodiques d'observation et de reproduction rapide de dessins, d'objets et de phénomènes naturels. Enfin, on lui enseignera aussi à s'observer lui-même.

531. — THEIMER, H. **Occupations préférées des garçons** *(Womit beschäftigen sich Knaben am liebsten ?).* Z. Kinderforsch., XVII, pp. 567-576. — Enquête faite dans une école moyenne de garçons de Moravie. Sur 90 élèves, 53 ont proclamé leurs préférences pour des occupations corporelles, 24 pour des occupations intellectuelles ; 2 aimaient la musique, 8 la nature, 3 étaient des collectionneurs. L'enquête indique aussi les motifs de la prédilection et la profession des parents

Voir aussi à l'index : *Intérêt, Attention.*

8. — Phénomènes d'Activité.

Imitation. Volonté. Education du caractère volitif. Personnalité. Initiative. Paresse.

532. — ABENDANON, J. H. **Le renforcement de la volonté**. C. Ed. Mor., pp. 272-277. — On se préoccupe beaucoup de nos jours de l'éducation physique ; mais le sentiment de la responsabilité morale est souvent négligé. Il y a trois étapes dans tous les mouvements de la volonté : le discernement, le jugement et l'énergie pour agir. Tout homme sain d'esprit et élevé dans des conditions normales se trouve doué d'un discernement suffisant. Il s'agit de l'accoutumer à se rendre compte du bien et du mal avec ses conséquences — ce jugement doit lui devenir familier au point de naître spontanément. — La volonté, qu'elle soit forte ou faible de nature, doit être disciplinée et exercée. « Notre corps est comme un jardin dont notre volonté est le jardinier ».

533. — BERTRAND F. L (M. & Mme). **La formation du caractère considérée au point de vue rationnel et pratique**. C. Ed. Mor., pp. 267-271. — L'éducation morale par la formation du caractère doit

consister surtout en éducation de la volonté par l'éducation intellectuelle.

534. — BROCKDORFF C. von. **A propos d'éducation de la volonté** *(Widerstreit im Wesen Willensbildung).* Monatsh, P. S., pp. 97-103.

535. — BROWNLEE, J. **L'école et le caractère** *(Character building in School).* 268 p., Boston & New-York.

536. — CONTA-KERNBACH, A. **L'effort volontaire dans l'éducation intellectuelle.** Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 238-245. — Trois éléments psychiques constituent l'activité intellectuelle prolongée : représentatif, affectif, volitionnel. Nos écoles ne donnent d'importance qu'au dernier. Cette conception pédagogique est fausse, en ce qu'elle considère l'effort volontaire comme une force disponible à notre gré et indépendante de l'organisation psycho-physiologique. Elle est dangereuse, en ce qu'elle cause le surmenage. Ce n'est pas la quantité des connaissances qui fatigue, c'est l'abus de l'effort de volonté. C'est encore à cet abus, qu'est due l'efflorescence des sentiments antisociaux. Enfin, elle est injuste envers l'intelligence, seule capable d'harmoniser les tendances qui constituent l'individualité psychique, de créer le beau et le vrai.

537. — DEARBORN, G. V. N. **Le mécanisme nerveux du mouvement volontaire** *(The Nerve-Mechanism of voluntary Movement).* Am. phys. Rev., pp. 368-389. — Résumé non technique de l'état présent des connaissances sur ce sujet. Les points fondamentaux sont : 1° Les muscles soumis à l'influence de la volonté ont, aussi bien que les autres, leur centre de synergie dans la moelle épinière et non dans le cerveau. 2° L'écorce cérébrale est le mécanisme par lequel ces synergies sont employées et contrôlées. 3° Toute l'écorce est probablement intéressée dans tous les mouvements et on a exagéré autrefois le rôle spécial du sinus de Roland. 4° Le mécanisme physiologique correspondant à la notion de l'espace est un autre facteur de première importance. Dans ses déductions pédagogiques, l'auteur insiste sur la valeur des exercices gymnastiques formels, sur l'encouragement à l'effort par l'émulation, sur l'effet exaltant du plaisir.

538. — DEARBORN, G. V. N. **Notes sur la neurologie du mouvement volontaire** *(Notes on the neurology of voluntary movement).* 48 p., New-York, William Wood & Co. — Analyse les conditions de l'action volontaire et son mécanisme nerveux. Tout mouvement délibéré, même le plus simple, dépend d'un motif personnel dont il faut chercher les facteurs. Chacun de ces facteurs, psychologique ou physiologique, correspond à des impulsions nerveuses, et chaque mouvement délibéré doit être considéré comme le résultat d'influences provenant de toutes les parties du cerveau ou même de la matière grise du système nerveux.

539. — DUBOIS P. **L'éducation de soi-même** *(The education of self).* 349 p., Londres.

540. — EGGERSDORFER, F. X. **Le caractère** *(Charakter).* Pharus, pp. 193-207 et 289-300. — Analyse du mot caractère. Partant de l'étude du caractère empirique, l'éducation a pour but la formation du caractère idéal dont le contenu est déterminé par le bien moral.

541. — EICHHORN A. **Education du caractère à l'école primaire** *(Das Erziehungsproblem in der Volksschule).* 28 p., Eilenburg, C. W.

Offenhauer. — L'indifférence des parents, le mouvement d'idées créé par le socialisme empêchent l'école primaire d'atteindre le but le plus élevé de l'éducation : la formation du caractère. L'éducateur réagira contre ces tendances en se rapprochant des parents, en gagnant, par son amour et sa justice, la confiance des élèves. A l'occasion des leçons de calcul, de géographie et d'histoire, il réfutera les affirmations courantes du socialisme. Tous les facteurs moraux doivent entrer en jeu pour préparer une jeunesse saine et dévouée.

542. — FERNALD, G. G. **Un test de la capacité de lutter** *(An achievement capacity test)*. J. of educ. psych., pp. 331-336. — A propos de la classification des anormaux (spécialement de ceux à tendances criminelles), il est d'une importance vitale de pouvoir mesurer le « désir de lutter ». Dans ce but l'auteur demande au sujet de rester aussi longtemps que possible sur la pointe des pieds. Un appareil simple informe parfaitement le sujet de la position de ses talons, de sorte que sa volonté est constamment stimulée. Une sonnerie électrique sonne quand il renonce à l'effort et laisse ses talons redescendre. Les enfants des écoles d'anormaux montrèrent une infériorité marquée sur les enfants normaux dans cette épreuve.

543. — FISCHER, A. **L'éducation de la volonté** *(Probleme der Willenserziehung)*. D. Schule, pp. 1-16 ; pp. 71-86. — Une simple réforme de l'éducation ne remédiera pas à la rareté de plus en plus grande des vrais caractères. Ce qu'il faut, c'est une action directe sur l'essence même du caractère, sur la volonté. L'éducation de la volonté n'est possible que basée sur la connaissance psychologique de cette faculté, de ses particularités formelles qui souvent déterminent la force ou la faiblesse du caractère Le but de l'éducation doit être de former la notion des valeurs et de développer la volonté, une volonté réfléchie plutôt qu'une action rapide.

544. — FISCHER, A. **La paresse** *(Über die Faulheit; eine psychologische Analyse)*. Z. Päd. Psych., vol. XIII, pp. 507-516; pp. 546-561. — Il faut s'appliquer à découvrir les causes psychologiques de la paresse chez chaque individu, paresse par indolence, à base active de résistance etc. Le traitement varie suivant le type constaté. L'auteur réagit contre la tendance à regarder toujours la paresse comme une maladie, contre laquelle il serait injuste de sévir.

545. — GIROUD, A. **La suggestibilité chez des enfants d'école de 7 à 12 ans.** Année psych., pp. 362-388. — Exposé d'expériences faites sur 34 écoliers au laboratoire de la Sorbonne, sous la direction d'Alfred Binet, dans le but d'observer la suggestibilité individuelle de chaque enfant et la suggestibilité moyenne par âges. Les épreuves comprenaient cinq séries : 1° et 2° suggestion produite par l'influence d'une idée directrice (série de lignes de différentes longueurs et série de cubes de différents poids), 3° suggestion produite par influence personnelle, 4° suggestion exercée par un interrogatoire, 5° expériences décelant l'automatisme des enfants. L'auteur n'a pu achever que les trois premières séries d'expériences. Elle formule les conclusions suivantes : Dans l'expérience des lignes, la suggestibilité décroît avec l'âge d'une façon assez régulière.

Dans celle des poids il est difficile de noter une influence quelconque de l'âge. Dans l'expérience des couleurs la suggestibilité diminue progressivement avec l'âge ; c'est à 12 ans seulement que le caractère de l'enfant s'affirme assez pour qu'il ose mettre sa réponse en accord avec son opinion. L'auteur attribue la suggestiblité à l'état de faiblesse de certaines facultés intellectuelles ou à la présence de certains sentiments : timidité, crainte, désir de plaire. L'acceptation de l'élément suggéré est absolument inconsciente chez certains individus ; lorsqu'elle est consciente elle est accompagnée d'un sentiment de gêne et souvent du désir de lutte. Ces expériences pourraient servir à l'éducateur pour soutenir, diriger ou éveiller les facultés qui rendent l'individu moins suggestible.

546. — HUNT, H. E. **La psychologie de l'auto-éducation** *(The Psychology of Auto-Education).* 82 p., Syracuse (N. Y.), C. W. Bardeen. — Après s'être appliquée pendant bien des années à former des institutrices capables, dès leur entrée dans la carrière, de donner un enseignement vraiment pédagogique, l'auteur a voulu résumer la théorie de sa méthode tout intuitive. Elle a été aidée dans cette tâche par les écrits de Bergson, de William James et de Montessori. Le but de son petit livre, très intéressant, et vivant est de démontrer que le principe fondamental sur lequel on appuiera toute éducation, est la tendance à établir des rapports (par ex. des rapports de lieu, de distance, d'analogie, de cause à effet etc.) et que le fait le plus important de la vie est le fait d'une conscience évolutive.

547. — JUDD, C H. **Activité spontanée** *(Self-Activity).* Elem. Sch. T., nº 6, pp. 278-286. — L'activité personnelle spontanée s'épuise vite : ainsi lorsqu'on apprend à dessiner, les premiers efforts spontanés sont suivis d'une période de découragement ; les progrès ultérieurs dépendront d'une direction extérieure. De la même façon, le milieu social modifie les premières réactions émotionnelles instinctives.

548. — KERSCHENSTEINER, G. **La notion du caractère** *(Der Charakterbegriff).* C. Ed. Mor., pp. 991-995. — On comprend en général par « caractère » cet état constant de l'âme dans lequel tout acte de volonté est déterminé suivant des principes ou des maximes établis d'une façon durable. La notion ainsi formulée est une notion de valeur. Il existe, à côté de celle-ci, une notion du caractère qui comprend des signes *extérieurs,* une somme de qualités qui déterminent plus ou moins la nature d'un être, d'une famille, d'une race. Kerschensteiner, à côté de ces deux notions, en place une troisième qu'il appelle le « caractère psychologique » et qui consiste en un ensemble de qualités psychiques, de signes *intérieurs,* grâce auxquels, par une éducation soit autonome soit hétéronome, la manière, la durée, la variété et la direction de l'action (de la façon d'agir) peuvent recevoir une empreinte fixe et déterminée. Jusqu'ici, dit l'auteur, cet ensemble a été peu étudié. Il se subdivise en deux parties : le « caractère biologique » et le « caractère intelligible ». C'est cette seconde partie qui permet à l'éducation de donner à la conduite une empreinte fixe et durable. Ce caractère intelligible a quatre éléments fondamentaux : la force de volonté, la clarté de jugement, la sensibilité, et la capacité d'être remué et fouillé *(Aufwühlbarkeit).* C'est dans cette dernière

qualité que réside le secret des grands caractères, des patriotes, des réformateurs, des grands poètes, musiciens et peintres.

549. — KERSCHENSTEINER, G. **La notion du caractère** *(Der Charakterbegriff).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 7-18. — Il y a quatre éléments constitutifs du caractère : la force de la volonté, la clarté du jugement, la sensibilité, c'est-à-dire la capacité de réaction vis-à-vis des excitants extérieurs, et enfin ce que Kerschensteine rappelle *Aufwühlbarkeit,* c'est-à-dire l'intensité et la profondeur d'émotivité, la capacité d'être « remué ».

550. — KUBBE, K. **La formation du caractère chez Herbart et Meumann** *(Charakterbildung bei Herbart und Meumann).* 109 p., Langensalza, H. Beyer & Söhne. — L'auteur se rattache étroitement à la pédagogie herbartienne. Il s'élève parfois même d'une façon insuffisamment objective contre la pédagogie expérimentale. L'étude des doctrines de Meumann occupe la plus grande partie du livre. Les citations sont malheureusement incomplètes.

551. — LECLÈRE, A. **L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté.** Educ. mod., 7me année, déc., pp. 444-457 et 8me année, janv., pp. 6-16. — La volonté n'est pas un être simple, une entité, elle est une résultante. Son éducation doit être indirecte, porter uniquement sur les forces composantes et contre les forces antagonistes. C'est tantôt à l'émotivité, tantôt à l'intelligence que l'éducateur doit s'adresser. Toute la vie est plus ou moins une crise. Il n'est pas d'époque où la volonté ne soit menacée ; en conséquence toute bonne pédagogie doit s'inspirer autant de la psychopathologie que de la psychologie et de la psychiatrie.

552. — MANN, G. A. **Le développement de la volonté par l'entraînement de la pensée.** 263 p., Paris, G. A. Mann. — Avec un enthousiasme persuasif, Mann expose une méthode simple et pratique qui facilite le développement de nos facultés, de nos vertus et de notre volonté. Il nie les théories de Kant, Schopenhauer et Spencer suivant lesquelles le caractère serait inné et immuable. Même après l'âge de cinquante ans un homme peut arriver à se transformer grâce à sa méthode. Il y a deux points essentiels dans cet ouvrage : 1° le principe de la justice absolue, immédiate, inéluctable et automatique ; 2° celui de la Force-Pensée, voie unique qui doit nous mener à la victoire par la conquête de la volonté. Le moyen recommandé est l'auto-suggestion que Mann appelle la contemplation. Un appendice renferme une série d'exercices. C'est un livre intéressant et suggestif, mais une arrière-pensée subsiste : ceux qui auraient le plus spécialement besoin d'acquérir une volonté forte ne s'astreindront que difficilement à une pareille méthode.

553. — MEUMANN, E. **Volonté et mémoire** *(Beobachtungen über differenzierte Einstellung bei Gedächtnis versuchen).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 456-463. — Nouvelles preuves expérimentales de l'influence des éléments volitifs sur la mémoire. Suivant le but que nous poursuivons l'effet de notre mémoire se limite à des éléments déterminés de

nos acquisitions. Ces expériences suggèrent certaines critiques contre la méthode des associations justes.

554. — MEYER, G. **Valeur et volonté** *(Wert und Wille)*. D. Schule, pp. 689-705.

555. — PAUCHET, V. **Education de soi-même, la concentration.** Educ. mod., pp. 198-203. — Notre personnalité joue un grand rôle dans la réussite de l'existence; il faut avoir un caractère. L'attention, l'application, la continuité, l'auto-contrôle sont les aptitudes à développer. Les émotifs et les impulsifs les possèdent à un faible degré; livrés à leurs impressions personnelles, ils ne peuvent diriger leur pensée. Les procédés utiles à la concentration sont l'auto-suggestion, la répétition mentale de phrases visant le but à atteindre. Le procédé hindou du silence durant lequel on exerce le cerveau à une vacuité complète de pensées, est favorable au repos cérébral et à l'acquisition de l'auto-contrôle.

556. — PAUCHET, V. **L'auto-éducation**. Educ. mod., pp. 269-274. — Pourquoi tant de gens manquent-ils leur carrière? A cause de leurs défauts personnels, dit le Dr Pauchet. Se fondant sur des constatations analogues, les Américains ont créé des « Instituts de Culture humaine » destinés à la rééducation d'adultes et de jeunes gens. On enseigne au sujet à agir sur lui-même par une série d'auto-suggestions, représentations mentales etc. Cette action exercée par le moi conscient sur le subconscient produit des habitudes qui fonctionnent ensuite mécaniquement. L'auto-suggestion est le seul moyen d'augmenter notre valeur personnelle et, par suite, la valeur de notre existence.

557. — PLECHER, M. **Education de la volonté**. *(Das Problem der Willenserziehung im Lichte der Schulpraxis)*. D. Blätt., vol. 39, pp. 479-482; pp. 491-493; pp. 501-504; pp. 513-518; pp. 521-523. — Description intéressante d'essais, tentés en classe, pour former pratiquement la volonté.

558. — RÖTTGER, K. **L'imitation** *(Nachahmung)*. Päd. Warte, pp. 1361-1366. — L'enfant imite-t-il seulement, ou y a-t-il chez lui production créatrice? Tout en faisant la part de l'imitation Röttger pense, avec Berthold Otto, qu'elle est complétée plus ou moins par la création individuelle.

559. — SCHNEIDER, A. **Problèmes de la volonté** *(Probleme des Wollens)*. Päd. Arch., pp. 693-703. — Considérations sur le libre arbitre à propos des travaux de Rehmke, d'Ach, de Kriek.

560. — SCOTT (Mrs). **L'éducation de la volonté** *(The training of the will and the development of character)*. Par. Rev. pp. 852-861.

561. — THORNDIKE, E. L. **Courbes de travail** *(The curve of work)*. Psych. Rev. pp. 165-194. — Recherches expérimentales sur l'efficacité du travail prolongé. Les expériences comportaient un travail d'addition de 1 h. 1/2 à 2 heures, effectué par des adultes. Les résultats ne confirment pas les conclusions de Kraepelin sur les effets combinés de la fatigue, de l'accoutumance, de l'excitation etc. Cette étude est caractérisée par la sûreté et la rigueur scrupuleuse de sa méthode critique.

562. — ZELLWEKER, E. **L'idée de la personnalité** *(Zur Kritik des Begriffes Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung)*. Jahrb.

V. wiss. Päd. pp. 1-18. — Discute les définitions que les philosophes ont données de la personnalité et l'application de cette idée à la pédagogie.

563. — ZIEGLER, K. **Travail personnel et imitation** *(Selbsttun und Nachmachen).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, nº 3, pp. 52-57. — Ces deux notions en apparence contradictoires sont indispensables en éducation : l'imitation précède et prépare le travail personnel.

Voir aussi à l'index : *Volonté, Caractère, Personnalité, Individualité, Suggestion.*

9. — La Fatigue.

564. — BISCHOFF, E. **L'exercice et la fatigue dans le travail physique et intellectuel** *(Untersuchungen über Übungsfähigkeit und Ermüdbarkeit bei geistiger und körperlicher Arbeit).* Arch. ges. Psych., XXII, pp. 423-452. — Pour mesurer l'effet de l'exercice et de la fatigue dans le travail intellectuel l'auteur a fait additionner, par divers sujets, des chiffres pendant 10 minutes, tantôt sans pause, tantôt avec pause de 5 minutes. Une comparaison spéciale entre ces résultats a permis de calculer le coefficient d'exercice et le coefficient de fatigue. Le travail corporel a été examiné de la même façon au moyen du compteur graphique de Weiler. En comparant les courbes du travail intellectuel et corporel chez les différents sujets, l'auteur a pu constater qu'il n'y a pas de parallélisme entre le degré d'exercice et de fatigue correspondant à ces deux fonctions. Il y a des sujets que le travail corporel fatigue facilement tandis qu'ils résistent très bien au travail intellectuel. Si ces résultats ne sont pas nouveaux, leur exactitude leur donne une valeur appréciable.

565. — GURLITT, L. **Endurcissement et surmenage** *(Bis zu welcher Grenze darf man die Jugend geistig anstrengen ?).* Z. Jug., nº 9, pp. 261-264. — Le principe de l'endurcissement, tel qu'on le concevait hier encore, a le tort d'appliquer à l'enfant des règles qui ne valent que pour l'adulte. Le travail imposé dans les établissements secondaires dépasse de beaucoup les forces intellectuelles de l'adolescent.

566. — HIELSCHER, K. **La mesure de la fatigue et sa valeur pour l'enseignement** *(Ergebnisse der Ermüdungsmessungen und ihre praktische Anwendung im Unterricht).* Oester. Sch. Bote, nº 10, pp. 378-391 et nº 11 pp. 418-430.

567. —KRAFT, A. **Le surmenage dans les classes secondaires supérieures** *(Die Uberbürdung unserer männlichen und weiblichen Jugend in den obersten Klassen der Mittelschule).* Schw. Päd. Z , pp. 86-104. Les enquêtes sur l'hygiène scolaire ne manquent pas, mais une étude systématique de leurs données fait encore défaut. Après avoir constaté l'acuité de la crise du surmenage dans les écoles secondaires, l'auteur remarque que ce sont justement ces établissements qu'on prive de médecins scolaires. Diverses enquêtes établissent que les mathématiques et les langues étrangères sont les branches qui fatiguent le plus les élèves. La composition des classes, l'emploi du temps hors de l'école ont leur im-

portance. Kraft conclut à la nécessité de créer des commissions scolaires qui s'occupent sérieusement de réaliser des réformes.

568. — LAGRANGE, F. **La fatigue et le repos.** 357 p., Paris, F. Alcan. — L'auteur étudie en détail la fatigue dans les divers organes, sa physiologie, sa psychologie, sa pathologie; il indique ensuite les moyens de la combattre d'une façon rationnelle. Ecrit par un médecin, ce livre peut être facilement compris de tous, il présente l'immense avantage d'exposer les théories et les faits d'une façon absolument impartiale. Ainsi, en signalant avec soin les nombreux traitements préconisés contre la neurasthénie, il souligne discrètement les exagérations dans lesquelles tombent les médecins trop spécialisés. La fatigue est une sensation complexe qui dépend de trois facteurs : un état d'impuissance des organes, un malaise spécial qui accompagne cet état et l'excès du travail qui l'a provoqué. Elle peut se faire sentir dans tous les systèmes de notre organisme et elle en atteint souvent plusieurs à la fois. Facilement curable chez l'homme sain, elle peut devenir grave chez un sujet débilité par d'autres maladies. Pour la combattre, il faut éloigner les causes qui procurent la fatigue et développer les forces qui subsistent. Pour arriver à un meilleur emploi de ses forces, l'homme doit régler de façon rationnelle ses exercices, il peut aussi augmenter son entraînement par certaines pratiques hygiéniques (hydrothérapie, aérothérapie etc.) beaucoup plus que par des médicaments ou des aliments dits d'épargne. Enfin il faut agir sur lui par le réconfort moral en lui donnant confiance en lui-même. Mais pour éloigner la fatigue, le principal traitement est le repos, à condition qu'il soit pratiqué d'une façon raisonnable. Il est bon d'examiner chaque cas et de ne pas se soumettre à une règle invariable. D'aucuns auront besoin du repos au lit avec isolement, d'autres se trouveront bien d'un exercice modéré et de distractions. Certains malades, les hépatiques, les tuberculeux devront se soumettre à un repos plus sévère, pour le même degré de fatigue.

569. — LOBSIEN, M. **La mesure de la fatigue** *(Die Ermüdungsforschung in neuem Lichte).* Päd. Stud., pp. 1-18. — Exposé et critique des travaux de Weichardt et de Lorentz.

570. — LOBSIEN, M. **L'antikénotoxine et la courbe du travail** *(Über den Einfluss der Antikenotoxin auf die Hauptkomponenten der Arbeitskurve).* Z. Kinderforsch., XVII, pp. 145-156 et 209-221. — L'auteur s'est appliqué à vérifier les conclusions de Weichardt et de Lorentz, qui expliquent la fatigue par la présence d'une toxine dans les tissus et suivant lesquels on arriverait à détruire la fatigue par l'absorption d'une antitoxine, l'antikénotoxine. L'expérience consista à mesurer la capacité de calcul avant et après l'absorption du remède; les résultats ont été satisfaisants mais non absolument concluants.

571. — LORENTZ, F. **Mesure de la fatigue scolaire** *(Die Erforschung der Schülerermüdung nach der Weichardt'schen Methode).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 472-483. — Démonstration expérimentale des effets de l'antikénotoxine de Weichardt pour l'atténuation de la fatigue.

*572. — ROBINSON, L. A. **Fatigue mentale et aptitude à l'étude**

(Mental Fatigue and School Efficiency. Bulletin of the Winthrop Normal and Industrial College). 56 p., 1911, Bulletin nº 2, vol. V, Rock Hill South Carolina. — Les sensations de fatigue étant de nature subjective ne peuvent pas servir à mesurer la fatigue mentale réelle des écoliers, aussi a-t-on établi plusieurs catégories de tests : physiques, psychologiques et mentaux. C'est l'étude de ces tests, accompagnée de diagrammes et des résultats d'expériences faites dans la Caroline du Sud que présente ce mémoire. Il se termine par quelques conseils relatifs à l'application pédagogique des principes qui découlent des expériences citées plus haut. En voici les principaux points : L'ennui ne doit pas être confondu avec la fatigue. Il faut, pour l'éviter, rendre les leçons intéressantes, varier le travail, l'entrecouper de courtes récréations. Pendant un travail continu, il y a une fluctuation rhythmique (des hauts et des bas) dans la capacité d'attention et de concentration des enfants ; les instituteurs devront tenir compte de ce fait important. Dix minutes de chant ou de gymnastique augmentent la capacité de travail pour la leçon qui les suit immédiatement.

573. — TSURU ARAI. **La fatigue mentale** *(Mental Fatigue).* 115 p., New-York City, Teachers College, Columbia University. — Par « fatigue mentale » l'auteur entend l'effet débilitant qu'un travail intellectuel continu produit sur les fonctions mentales. Tsuru Arai se borne à rechercher l'influence qu'exerce la fatigue mentale : 1º sur certains processus physiques, 2º sur la sensation de fatigue, 3º sur la capacité intellectuelle. Il établit le rapport qui existe entre les résultats de ses propres expériences et ceux obtenus par divers savants de 1845 à 1910. Il explique en détail dans quelles conditions, sur quels sujets et par quels moyens il a fait les observations dont il donne les tableaux statistiques et les courbes. Il arrive aux conclusions suivantes : 1º Il est impossible de tirer des conclusions des résultats obtenus par les observations sur le pouls et la température du corps. 2º La sensation de fatigue est, en une certaine mesure, en corrélation avec l'état d'incapacité mentale. 3º L'exercice contrebalance dans une certaine mesure la sensation de fatigue et tend à diminuer l'effort mental jusqu'à un point culminant à partir duquel la fatigue prend le dessus. 4º Il existe de grandes différences individuelles dans la susceptibilité à la fatigue. En général, plus les gens sont compétents, moins ils sont affectés par la fatigue. L'intérêt de cet ouvrage réside non seulement dans ce que l'auteur rapporte de ses propres observations, mais dans l'exposé qu'il fait des recherches de ses prédécesseurs, ce qui permet de jeter un coup d'œil sur tout le chemin parcouru jusqu'ici dans cette étude de la fatigue mentale.

574. — WINCH, W. H. **Mesure de la fatigue mentale des écoliers dans la mémoire immédiate** *(Mental Fatigue in Day School Children as measured by immediate Memory).* J. of educ. psych., pp. 18-28, pp. 75-82. — Après de longs exercices préliminaires, consistant à reproduire par la mémorisation immédiate des séries de syllabes, les enfant d'une même classe furent divisés en deux groupes d'égale valeur. Un groupe continua les exercices le matin, l'autre l'après-midi. Les résultats montrent que le travail de l'après-midi a un rendement relativement plus faible (de 2 à

6 pour cent). D'autre part, il y a des individus (souvent les meilleurs, mais pas toujours) dont la capacité de travail augmente l'après-midi.

Voir aussi les nos 339, 483, 520, 561, 666, 669, 684, 689, 691, 973, 1217.

V

ÉDUCATION PHYSIQUE. DÉVELOPPEMENT CORPOREL. HYGIÈNE

I. — Hygiène et Hygiène scolaire en général. Organisation. Législation.

575. — AIGRE, D. **Colonies infantiles.** Hyg. à l'Ec., pp. 25-28. — Comment on peut pratiquer l'hygiène dans une colonie infantile installée en pleine campagne, avec une dépense de 70 centimes par jour et par enfant.

576. — AUDEN, G. A. **L'hygiène scolaire en Angleterre de 1908 à 1911** *(Review of the literature and progress of School Hygiene in Great Britain from 1908 to 1911).* Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 366-374. — Revue bibliographique.

577. — BADIN, Dr P. V. **De l'inspection des écoles au point de vue orthopédique.** Hyg. à l'Ec., pp. 55-57, 76-79, 87-89. — Vu la fréquence des déviations vertébrales chez les écoliers et l'importance de les corriger dès leur début, une inspection orthopédique, confiée à des spécialistes, devrait être organisée dans toutes les écoles. En France, la question n'a été étudiée qu'à Bordeaux. Dans plusieurs pays étrangers, à Rome notamment, on a obtenu d'excellents résultats et on est parvenu à diminuer sensiblement le nombre des infirmes.

578. — BAYERTHAL. **Le médecin scolaire et la prophylaxie des maladies nerveuses.** Int. Arch. Sch. Hyg., no 4, pp. 508-516.

579. — BIEHLER, M. de, PIASECKI, E. **L'hygiène scolaire en Pologne.** Int. Arch. Sch. Hyg., no 1, p. 108. — Etude d'ensemble sur la littérature de 1910.

580. — BLAN, L. B. **Prenons-nous assez de soin de la santé de nos écoliers?** *(Are we taking propre care of the health of our school children?).* Ped. Sem., XIX, no 2, pp. 220-227. — L'auteur répond à cette question par la négative en ce qui concerne l'Amérique. Il faut faire un examen physique complet et approfondi de chaque enfant et pour cela il faut avoir plus de médecins scolaires et les payer suffisamment pour qu'ils puissent consacrer plus de temps à leur tâche. Il faut avoir aussi un plus grand nombre d'infirmières.

581. — BOROWKA, W. **L'hygiène scolaire en Russie.** Int. Arch. Sch. Hyg., n° 1, pp. 75-107. — Etude d'ensemble sur la littérature de 1909 et 1910.

582. — BUDDE, G. **Hygiène scolaire** *(Schulhygiene).* D. Schulprax., pp. 113-115.

583. — BURGERSTEIN, L. **Hygiène scolaire** *(Schulhygiene).* 143 p., Leipzig, 3e éd., Teubner. — Exposé succinct de tout ce qui concerne l'hygiène scolaire, tant à la campagne qu'en ville : conditions d'établissement d'un bâtiment scolaire, disposition rationnelle des salles, leur éclairage, chauffage, ameublement, l'aménagement des jardins, des installations hygiéniques, etc., organisation des « gouttes de lait ». La deuxième partie traite de l'hygiène dans l'enseignement : fatigue, capacités individuelles, classes d'anormaux, hygiène des jeunes filles et coéducation, nombre d'élèves, plan d'étude journalier, hygiène de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, régime à la maison, examens, capacité de travail des élèves, vacances, punitions, éducation d'internat. Les chapitres suivants concernent l'instruction hygiénique des élèves et des futurs maîtres, les maladies scolaires, l'inspection médicale et l'hygiène du personnel enseignant. Ce petit livre concentre une documentation abondante sous un volume restreint ; la façon critique dont les matières sont présentées, le choix des illustrations en facilitent l'usage. Pédagogues, parents et médecins y puiseront d'utiles renseignements. (A).

584. — BURNHAM, W. H. **Les problèmes de l'hygiène infantile** *(The problems of child hygiene).* Ped. Sem., XIX, n° 3, pp. 395-402. — Insiste sur l'étroite connexion qui existe à tout âge, entre l'hygiène de l'enfant et l'éducation. La législation philanthropique peut quelquefois aggraver les défectuosités existantes. Il faut attacher plus d'importance à l'éducation du personnel enseignant au point de vue de l'hygiène en tant qu'opposée à l'instruction.

585. — BUSSIÈRE, Dr, F. **Leçons de vulgarisation d'hygiène pratique.** Hyg. à l'Ec., nos 2 à 12. — Sous ces trois titres : choisir un logement salubre ; savoir d'où provient le danger pour l'éviter ; être propre et sobre, Bussière fournit un excellent enseignement sur la tenue d'une maison et l'hygiène corporelle, propreté, vêtement, alimentation etc.

586. — CORNELL, W. S. **Inspection sanitaire et médicale des enfants dans les écoles** *(Health and medical inspection of School children).* 614 p., Philadelphie, F. A. Davis company. — Ce bel ouvrage, orné de deux cents illustrations, traite de tout ce qui concerne l'hygiène, les défauts physiques, les maladies des enfants et les moyens de les améliorer ou de les guérir. C'est une démonstration pratique du travail de l'inspection médicale et de l'examen de 35,000 enfants. Le chapitre sur les maladies du nez et de la gorge est particulièrement important par la description des maux qui résultent de la présence fréquente d'adénoïdes. En Europe, comme en Amérique, on néglige trop de faire enlever à temps ces excroissances gênantes. La mentalité insuffisante, les maladies du système nerveux, de la peau et beaucoup d'autres sont décrites avec le plus grand soin. Une partie du livre est consacrée aux causes et à la prévention des maladies infectieuses.

587. — CRÄMER. **Commission scolaire de la Société des Médecins de Munich.** Int. Arch. Sch. Hyg., nº 1, pp. 31-64. — Traite de deux questions : 1º la réforme à apporter au programme des écoles secondaires en Bavière (amplification et réorganisation de l'enseignement des sciences naturelles et adjonction de l'hygiène, extension de l'étude des langues vivantes, étude des éléments des mathématiques supérieures, réforme de l'enseignement du dessin, réduction du nombre des heures des langues anciennes, des devoirs à domicile, etc.) ; 2º institution de médecins scolaires dans les écoles secondaires.

588. — CRÄMER. **L'hygiène et l'école** *(Hygiene und Schule).* Int. Arch. Sch. Hyg., nºs 2, 3, pp. 208-226. — On s'est beaucoup occupé de l'hygiène des écoles, mais pas assez de celle des écoliers. Une enquête de la Société Médicale de Munich a montré combien l'éducation corporelle laisse à désirer. Et pourtant la santé des élèves est la loi suprême de l'école. Les veilles sont particulièrement nuisibles. Les dangers de l'usage de l'alcool, du tabac, du café et du thé doivent être exposés dans des conférences. L'école doit ménager l'enfant à l'âge de la puberté, alors que les facultés intellectuelles sont fortement réduites ; en Allemagne c'est précisément à cette époque qu'on exige le plus de travail. Résultat : le coefficient d'aptitude au service militaire des jeunes gens sortant des écoles secondaires est extraordinairement bas.

589. — CRISTIANI, H. **Le casier sanitaire des écoles.** Ann. S. Hyg. scol , pp. 1-9. — Les casiers sanitaires des écoles institués à Genève centralisent les renseignements fournis par l'inspection médicale scolaire et permettent d'apporter plus d'unité aux mesures prescrites.

590. — DAUMÉZON, G. **L'enseignement de l'hygiène à l'école.** Hyg. à l'Ec., pp. 102-104.

591. — DAWSON, G. E. **Le droit de l'enfant à naître sain** *(The right of the child to be well born).* 144 p., Londres, Funk & Wagnalls Cº.

592. — DEARBORN, G. V. N. **L'index sthénique en éducation** *(The sthenic index in education).* Ped. Sem. XIX, nº 2, pp. 166-185. — L'efficacité du travail chez les enfants et chez les adultes dépend pour une grande part de l'état corporel, de l'humeur, de la disposition de chacun. Il est d'une bonne économie de ne faire travailler un élève que lorsqu'il peut le faire avec plaisir et avec succès. L'auteur a recherché en détail les conditions physiologiques et autres de cette *euphorie* ou état de bien-être, et conjure les éducateurs d'en tenir compte plus sérieusement.

593. — DEMEST, J. **Les œuvres complémentaires de l'école dans l'hygiène de l'adolescent.** Hyg. scol., pp. 271-283. — Indique comment les œuvres post-scolaires sont susceptibles de servir à l'éducation physique et hygiénique des adolescents, et de quelle façon la « Ligue française d'hygiène scolaire » peut coordonner leurs efforts. Recommande l'introduction des notions d'hygiène dans l'éducation professionnelle et conseille de confier l'enseignement hygiénique au médecin scolaire plutôt qu'à l'instituteur.

594. — DŒLL, M. **Les médecins scolaires en Bavière** *(Die Schularztfrage und die bayerischen Mittelschulen).* Z. Schulges., vol. 25, nº 1,

pp. 2-19; nº 2, pp. 100-118. La nomination de médecins scolaires rencontre de l'opposition en Bavière, tant de la part de certains maîtres que de celle des autorités. L'hygiène devrait être branche obligatoire pour l'examen du brevet supérieur. L'idéal serait le « maître-médecin ».

595. — DŒRNBERGER, E. **Médecine scolaire. Médecins scolaires à la campagne** *(Schularztfragen. Schulärzte auf dem Lande)*. 47 p., Munich, Otto Gmelin. — Les soins à donner aux écoliers incombent à l'Etat. Le médecin scolaire, outre la tâche qui lui est confiée, doit se consacrer à combattre les maladies contagieuses dans les écoles. Discute diverses questions d'organisation, entre autres la place que doit occuper le médecin dans la Commission scolaire, consultations médicales, soins à donner, etc. Le second mémoire traite de la question du médecin scolaire à la campagne et relate une série d'expériences précieuses. Suit une discussion sur la tâche du médecin dans les écoles de campagne et sur le côté financier de la question. (Dr W.).

596. — DRIGALSKI, W. von. **Organisation de l'hygiène scolaire** *(Schulgesundheitspflege, ihre Organisation und Durchführung)*. VIII-284 p., Leipzig.

597. — DUFESTEL, L. **L'hygiène à l'école maternelle.** 124 p., Paris, Ch. Delagrave. — Etude très complète sur les écoles maternelles. Le lecteur y trouvera d'utiles renseignements sur la construction, dans tous les détails, des bâtiments destinés à ces écoles, sur le mobilier scolaire, l'éclairage, la ventilation, le chauffage etc. Une école bâtie et dirigée dans les conditions indiquées doit être bien rapprochée de la perfection. Les chapitres sur l'éducation physique et les jeux, sur les soins à donner aux enfants malades, sont particulièrement intéressants. L'auteur exige, dans les écoles maternelles une chambre où l'on puisse isoler un enfant malade ou blessé et le soigner en attendant de le reconduire chez lui. Un détail de toilette frappera le lecteur étranger : l'emploi des fourreaux noirs. C'est le système français qui donne aux enfants l'air d'orphelins et qui leur laisse prendre la sotte habitude d'essuyer leurs mains sales à leurs vêtements. C'est si commode : sur ces fourreaux noirs on ne voit pas les taches!

598. — DUPONT, H. **L'hygiène à l'école.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 754-758. — Principales maladies que les enfants contractent à l'école.

599. — FELDMANN, W. M. **Hygiène des tout petits** *(A manual of nursery hygiene)*. 2e éd., 182 p., Londres.

600. — FELTGEN, E. **L'hygiène scolaire dans le grand duché de Luxembourg.** Int. Arch. Sch. Hyg., nº 1, pp. 145-152. — Etude d'ensemble sur la littérature de 1909 à 1911.

601. — FIELD. **Eugénique pratique** *(Practical Eugenics)*. Train Sch., nº 10, pp. 154-157.

602. — FRANKE, K. **L'hygiène scolaire au Japon** *(Schulhygiene in Japan)*. Z. Schulges., vol. 25, nº 11, pp. 729-739. — Renseignements sur le développement considérable de l'hygiène scolaire au Japon.

603. — FRITSCHI et KLINKE, W. **L'hygiène scolaire en Suisse, en 1911** *(Schweizerische Rundschau für Schulgesundheitspflege für das Jahr 1911)*. Ann. S. Hyg. scol., pp. 490-526. — Rapports sur les bâti-

ments scolaires, sur l'hygiène de l'enseignement, sur la réforme scolaire et sur les médecins scolaires.

604. — FUSTER, E. **L'hygiène scolaire à l'exposition internationale de Dresde.** Hyg. scol., pp. 121-140 ; pp. 213-224.

605. — GASSMANN, E. **L'exposition internationale d'hygiène de Dresde** *(Bericht über die internationale Hygienausstellung in Dresden 1911).* Ann. S. Hyg. scol., pp. 369-447. — Rapport très détaillé, illustré de nombreuses planches, sur tout ce que cette exposition a présenté d'intéressant au point de vue de l'hygiène scolaire. Les progrès réalisés dans ce domaine sont tels qu'il n'est plus permis aux maîtres de les ignorer et de s'en tenir à quelques préceptes d'hygiène élémentaire.

606. — GÉNÉVRIER. **L'hygiène du maître. Influence de l'école sur la santé du maître et réciproquement.** Hyg. scol., pp. 83-99. — Surmené déjà à l'Ecole normale, le jeune instituteur commence sa carrière dans des conditions hygiéniques précaires. Nombre de maladies professionnelles menacent les maîtres. Les principales sont la tuberculose et les affections nerveuses. Ils sont rares ceux dont le tempérament résiste à la fatigue intellectuelle de l'enseignement et à la tension nerveuse qu'exige le maintien de la discipline. Les conditions de la vie matérielle des instituteurs sont loin d'être bonnes ; il leur manque avant tout de l'exercice physique. Il est de la plus grande importance de trouver un remède à cette situation : l'état morbide du maître se répercute sur la classe entière.

607. — GODIN, P. **Les Droits de l'enfant. Pages d'hier et Pages d'aujourd'hui.** 275 p., Paris, A. Maloine. — Les parents liront avec intérêt les excellents conseils de Godin et prendront à cœur sa déclaration que « le premier droit de l'enfant est le maintien de l'intégrité de ses organes » et sa préparation à la vie. Les Pages d'hier détaillent la pratique des préceptes généraux d'hygiène et d'éducation que toute mère doit avoir sans cesse présents à l'esprit. Les Pages d'aujourd'hui démontrent aux parents que, pour approprier ces préceptes à la nature individuelle de chaque enfant, ils ont besoin d'un guide, dont le rôle ne soit pas limité aux périodes de maladie : il est indispensable que le médecin de famille suive l'enfant aussi pendant la période de santé et procède à un « examen biologique » semestriel.

608. — HARSTON, G. M. **Hygiène des enfants européens sous les Tropiques** *(The care and treatment of European children in the tropics).* 248 p., Londres.

609. — HAVETTE, A. **Collaboration et rôles respectifs du maître et du médecin dans l'enseignement de l'hygiène à l'école.** — Hyg. à l'Ec., pp. 134-136.

610. — HECHT, C. E. **Hygiène à l'école et à la maison.** *(Our children's health at home and at school).* 474 p., Londres, National Food Reform Association.

611. — HENCHOZ, L. **Hygiène scolaire.** A. Instr. Pub. Suisse, pp. 71-92. — Etude très documentée des différents moyens d'éclairage et de ventilation actuellement en usage dans les écoles. Pour l'éclairage naturel des classes, l'orientation vers le sud, la plus généralement adoptée, semble

aussi la meilleure. Quant à l'éclairage artificiel, il faut donner la préférence à une lumière venant de gauche et éclairant indirectement. L'auteur fait ressortir l'insuffisance de la ventilation naturelle spontanée ; il recommande des installations propres à introduire l'air pur dans les salles et à chasser l'air vicié. L'air des classes devrait être fréquemment analysé.

612. — HENROTTIN, E. **La collaboration du médecin, du pédagogue et de l'infirmière.** Int. Arch. Sch. Hyg., n° 4, pp. 431-460. — La collaboration du médecin et du pédagogue. réalisée depuis quelques années dans les écoles, doit être complétée par l'intervention de l'infirmière, comme cela a lieu dans les écoles communales de Bruxelles. Elle assiste les enfants en cas de blessure, d'accident ou d'affection peu grave. Son intervention, parfaitement limitée, est sous le contrôle constant du médecin scolaire. Dans les classes d'enseignement spécial, son rôle sera particulièrement important (recueillir à domicile les multiples renseignements anamnestiques et misologiques etc.).

613. — HURLBATT, E. **Enseignement de l'hygiène à l'école publique** *(The teaching of hygiene in the public Schools).* Am. phys. Rev., pp. 525-533. — Cet enseignement a une telle importance que l'on conseille de lui donner une place définie dans les programmes et, comme il exige des connaissances spéciales, on propose que les leçons d'hygiène soient combinées avec l'éducation physique. Exposé d'un excellent projet qui assurerait la coopération des parents.

614. — HUTT, C. W. **Hygiène scolaire pour les inspecteurs, les infirmières, etc.** *(Hygiene for health visitors, school nurses and social workers).* 432 p., Londres, P. S. King.

615. — HYSLOP, T. B. **L'hygiène mentale et le développement de l'enfant** *(Mental hygiene in relation to the development of the child).* Child Study, pp. 78-84. — L'auteur plaide pour l'enseignement de l'hygiène et de la tempérance à l'école primaire. Il se prononce en faveur d'un travail mental sain, c'est-à-dire une activité variée, par opposition au travail de pure mémoire, auquel on accorde trop d'importance.

616. — JORDY, E. **L'hygiène scolaire en Suisse (1908-1909)** *(Bericht über die schulhygienische Literatur der Schweiz in den Jahren 1908 und 1909).* Int. Arch. Sch. Hyg., n° 4, pp. 529-549. — Renseignements bibliographiques.

617. — KANTHACK DE VOSS, E. V. **Le congrès de l'Institut royal d'hygiène publique** *(The Congress of the Royal Institute of Public Health).* Sch. Hyg., vol. III, n° 4, pp. 214-229. — Bref compte rendu des mémoires lus aux séances de la Section d'hygiène scolaire de ce Congrès, tenu à Berlin dans l'été de 1912. Voici les sujets traités : l'inspection médicale des écoles, les soins aux infirmes, les mesures préventives contre la tuberculose, les internats en plein air, la lutte contre les maladies infectieuses, les cliniques dentaires scolaires, l'avis du médecin scolaire pour le choix d'une profession, les enfants faibles d'esprit.

618. — KEMSIES, F. **L'enseignement de l'hygiène** *(Hygiene und Diätetik im Lehrplan der Schule).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 269-275. — L'enseignement de l'hygiène doit commencer dès la première année sco-

laire. Pendant les trois premières années on peut l'introduire occasionnellement dans les leçons de choses. Plus tard, il revêtira une forme systématique dans les cours de biologie, de physique et de chimie.

619. — LAFOSSE, Dr. **L'école salubre. Les maladies évitables de l'enfance scolaire.** Hyg. à l'Ec., pp. 112-114, pp. 126-127, pp. 138-140. — Si «air et lumière» est la devise des écoles suisses, le Dr Lafosse exige air et soleil et désire qu'on oriente les écoles au sud et au sud-est afin que le soleil détruise le plus possible de microbes. Pour éviter la contagion des maladies à l'école, on peut isoler, dans un coin de la salle exposé au soleil, tout enfant qui présente un symptôme de mal de gorge, jusqu'à ce qu'on ait pu reconnaître si c'est un mal contagieux.

620. — LAMY, G. et GOBRON, L. **Réglementation de l'hygiène scolaire.** — 92 p., Paris, Ch. Delagrave. — Rôle des autorités, inspection médicale, locaux scolaires, contrôle du fonctionnement des écoles, etc., tout ce qui concerne l'hygiène dans les écoles est passé en revue, avec l'indication des règlements qui la prescrivent. Ouvrage particulièrement utile pour le lecteur français.

621. — LE GENDRE, P. **Influence de l'état physique de l'écolier et de ses maladies sur son état intellectuel et sur son travail.** Hyg. scol., pp. 28-43. — La diminution de la capacité de travail que l'on constate chez des enfants apparemment en bonne santé résulte souvent de troubles latents : composition défectueuse du sang, croissance, myopie, surdité, mauvaise digestion, crise de la puberté etc. C'est au médecin scolaire à discerner les malades des bien portants. Prévenir vaut mieux que guérir; aussi le médecin doit-il avoir voix consultative dans la composition des programmes scolaires. L'institution des livrets sanitaires individuels est tout particulièrement à recommander.

622. — LEMONIER, G. **Faux dogmes.** Hyg. à l'Ec., pp. 52-55.

623. — LEMPEREUR, M. **Hygiène de l'internat.** Education, pp. 182-191. — Idée de quelques réformes à introduire dans l'organisation des internats de jeunes filles pour en améliorer l'hygiène.

624. — LEUBUSCHER, L. **L'hygiène scolaire à Newport** *(Die schulärztlichen Einrichtungen einer englischen Stadt).* Z. Schulges, vol. 25, nº 12, pp. 857-862.

625. — LIEPOLDT, C. L. **L'infirmière scolaire; ses devoirs et responsabilités** *(The school nurse : her duties and responsibilities).* 208 p., Londres.

626. — LORENTZ, F. **Etat actuel de l'hygiène scolaire** *(Über den gegenwärtigen Stand der Schulhygiene).* Päd. Warte, pp. 722-731.

627. — LORENTZ, F. **L'enseignement de l'hygiène industrielle** *(Die Gewerbehygiene als Unterrichtsgegenstand in Fach- und Fortbildungsschulen).* Päd. Warte, pp. 1253-1258. — Propose l'enseignement de l'hygiène industrielle dans les écoles professionnelles et complémentaires.

628. — LOYDOLD, L. **L'inspectorat sanitaire en Australie** *(Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulkinder in Australien).* Z. Schulges, vol. 25, nº 1, pp. 65-69. — Bien que l'hygiène scolaire soit assez

avancée en Australie, il y reste encore beaucoup à faire. Elle est l'objet de nombreuses conférences adressées aux maîtres par des médecins.

629. — LYSTER, R. A. **Précis d'hygiène pour les instituteurs** *(Text-book of hygiene for teachers).* 496 p., Londres, W. B. Clive. — Si l'on considère que l'index de ce volume indique plus de sept cents titres, on peut en inférer que le sujet de l'hygiène des enfants s'y trouve traité à fond. C'est un bon livre de références à l'usage des maîtres et maîtresses d'école, dans lequel ils trouveront quantité d'indications utiles pour la vie de tous les jours aussi bien que pour les cas exceptionnels. Après avoir parlé de l'école, l'auteur consacre de longs chapitres à la santé de l'écolier et à la surveillance médicale de la vie scolaire.

630. — MATHIEU, A. **Nécessité de l'enseignement de l'hygiène scolaire et de la pédagogie physiologique aux maîtres**. Hyg. scol., pp. 1-15 — Poussée jusqu'à ses dernières conséquences, l'intervention médicale à l'école finirait par déposséder le professeur de sa classe, ce qui est inacceptable. Comment concilier les exigences croissantes de l'hygiène scolaire et l'autonomie du maître ? en instruisant ce dernier de tout ce qui concerne l'hygiène scolaire, les nécessités du développement physique et la pédagogie physiologique, c'est-à-dire en basant la science de l'éducation sur la pédologie.

631. — MERRY, P. de. **L'hygiène des écoles.** Hyg. à l'Ec., pp. 37-38.

632. — MEYER, Dr. **Entretien hygiénique des locaux et du matériel scolaire. Désinfection.** Hyg. scol., pp. 200-212. — Une école mal entretenue est un foyer permanent de contagion. La poussière, le manque d'air et de lumière sont les grands ennemis à combattre. Cet article résume très bien les exigences modernes en matière de construction scolaire, désinfection des locaux. etc.

633. — MORTON, R. S. **Travaux du Comité scolaire de salubrité (Association médicale américaine)** *(The Work of the public Health Education Committee of the american medical Association).* Am. phys. Rev., pp. 108-111. — Bref historique des travaux du Comité depuis ses débuts en 1909. Le but de ce comité est d'élever le niveau sanitaire parmi les citoyens des Etats-Unis, en agissant par des conférences. etc. En appendice, une liste bien faite de sujets de conférences.

634. — OKER-BLOM, M. & LYDECKEN, J. **L'hygiène scolaire en Finlande.** Int. Arch. Sch. Hyg., no 1, pp. 136-144. — Etude d'ensemble sur la littérature de 1907 à 1909.

635. — PAKES W. C. C. & NANKIVELL, A. T. **La science de l'hygiène** *(The science of hygiene)*, Londres, Methuen & Co.

636. — PERRET, M. **L'Education des Mères.** 144 p., Paris, Charles Delagrave. — Ce livre est une contribution à la lutte contre la dépopulation croissante en France, due en grande partie à l'ignorance des jeunes mères. Il renferme des instructions sur l'hygiène pendant la grossesse, les soins à donner aux nouveau-nés. Un chapitre spécial est consacré au traitement des faiblesses congénitales ; un autre à des notions de pathologie. La question de l'alimentation est traitée à fond ainsi que la nécessité de l'allaitement maternel : l'intérêt social devrait inspirer

aux parents réellement obligés de prendre une nourrice, de la choisir non pas parmi les femmes mariées au risque de désorganiser un ménage, mais parmi les filles-mères qu'on ne séparerait pas de leur enfant. Ce serait la meilleure manière de venir en aide à ces malheureuses. A la fin du livre un certain nombre de pages blanches munies d'en-têtes sont destinées aux observations concernant le petit enfant, avec un graphique des poids à noter.

637. — RAPEER. L. W. **L'enseignement de l'hygiène et l'inspection médicale** *(Outlines of educational hygiene, emphasising medical supervision)*. Education Bost., XXXIII, nº 4, pp. 200-207. — Il est extrêmement important de reprendre l'enseignement de l'hygiène d'une manière plus complète et plus approfondie qu'on ne l'a fait jusqu'ici. L'auteur esquisse brièvement la base que doit avoir un système achevé et satisfaisant, et donne, avec détails, un programme de l'inspection médicale des écoles.

638. — RAPEER, L. W. **Inspection médicale des écoles** *(Medical Supervision of Schools)*. Am. Educ., vol. XV, nº 8, pp. 352-357.

639. — RAPEER, L. W. **Programme d'inspection médicale scolaire** *(Tentative standard plan for the medical Supervision of Schools)*. Sch. Home Educ., mai, pp. 367-372. — Détails sur le fonctionnement d'un service médical scolaire qui serait organisé aux Etats-Unis. Etudie le genre de travail qui incomberait spécialement à l'infirmière et au docteur.

640. — RAYCROFT, J. E. **L'hygiène et l'éducation physique à l'Université de Princeton** *(Hygiene and physical education at Princeton University)*. Am. phys. Rev.. pp. 333-338. — Organisation du Département de l'Hygiène et de l'Education physique, avec résumé de ses travaux et des résultats obtenus parmi les étudiants après un premier semestre.

641 et 641 bis. — REESOR, M. & WOOD, T. D. **L'enseignement de l'hygiène à l'école primaire** *(Health instruction in the Elementary School)*, 138 p., Teachers College Record, New-York, Teachers College Columbia University. — Miss Mary Reesor s'occupe, en Amérique, des Ecoles Speyer (écoles élémentaires). Sous forme de leçons pour huit classes différentes, elle expose la manière de faire comprendre à de jeunes enfants l'application de l'hygiène dans la nourriture, l'habillement, etc. Elle ne pose pas de problèmes; les questions d'hygiène se présentent naturellement comme une partie de la situation dans laquelle on les trouve. Le volume commence par un chapitre de Thomas D. Wood montrant que l'enseignement de l'hygiène a été un peu sacrifié jusqu'ici et n'a guère atteint son but. Il esquisse les principes d'une méthode mieux adaptée, plus pratique, plus sociale de cet enseignement. Un paragraphe est consacré à l'éducation sexuelle, un autre à la préparation des différents professeurs d'hygiène.

642. — RENARD, G. **Les maladies professionnelles de l'écolier et le carnet sanitaire**. Education, pp. 498-503. — Ces maladies professionnelles de l'écolier sont la scoliose et la myopie. Le carnet sanitaire, où sont consignés les résultats des inspections médicales et les mesures

anthropométriques, est déjà introduit dans beaucoup d'écoles françaises mais devrait se répandre encore davantage.

643 — ROWLANDS, R. A. **Hygiène scolaire ou Traité d'hygiène à l'usage des maîtres** *(Hygiene for Teachers)*. 348 p., Londres, Edward Arnold. — L'auteur consacre huit chapitres aux faits généraux d'anatomie, de physiologie et d'hygiène. Il étudie en détail l'hygiène scolaire, et, en particulier, l'influence du sol sur la santé, les emplacements qui conviennent pour une école, les types de bâtiments, le drainage, etc. Il traite, d'après des recherches récentes, de la ventilation, du chauffage, de l'éclairage à l'école, ainsi que du mobilier. Un bref exposé des maladies de l'enfant et de leurs symptômes caractéristiques termine le volume.

644. — RUTTMANN, W. J. **Initiation des pédagogues à l'hygiène scolaire** *(Einführung in die Schulhygiene für Pädagogen)*. VII-264 p., Bayreuth.

645. — SCHARLIEB, M. A. D. **Hygiène de la jeune fille** *(Adolescent girls fromthe wiew point of the physician)*. Child Study, vol. IV, pp. 117-124; vol. V, pp. 8-17. — Le sujet est traité sous deux titres principaux : Caractéristiques des adolescentes, et Leur relation avec le milieu, en particulier la famille, l'école et le pays. L'auteur insiste sur le fait que cette période est celle d'une grande instabilité corporelle et mentale et a besoin par conséquent de soins exceptionnels de la part des parents et des maitres. Il traite en détail les questions de la nourriture, du sommeil, de l'exercice et de l'habillement.

646. — SCHLEGTENDAL. **L'hygiène scolaire à Berlin** *(Schulgesundheitspflege in Berlin)*. 84 p., Berlin, R. Schœtz. — Rapport d'une commission municipale sur l'activité des médecins scolaires (au nombre de 50), sur les cliniques dentaires pour les enfants des écoles, sur la gymnastique et les jeux, sur l'activivité des sociétés communales ou privées pour l'éducation morale et l'hygiène des enfants. Ce rapport est illustré de photographies.

647. — SCHLESINGER, E. **L'état sanitaire des élèves des écoles secondaires**. Int. Arch. Sch. Hyg., nº 1, pp. 1-30. — Comparaison entre l'état sanitaire des élèves secondaires et celui des élèves de l'école primaire. Pour la constitution générale (poids et taille), les premiers sont beaucoup mieux développés que les derniers, par contre ils sont plus sujets à l'anémie, à la nervosité. La scrofulo-tuberculose et les maladies de la peau sont plus rares à l'école secondaire. Pour les dents et pour l'ouïe, les conditions y sont aussi meilleures. Les déviations de l'épine dorsale sont, à l'école primaire, plus fréquentes dans les classes inférieures. A l'école secondaire ces cas reparaissent plus nombreux. L'institution des médecins scolaires est absolument nécessaire.

648. — SCHMIDT. — **L'hygiène sociale dans l'enseignement primaire et dans les œuvres post-scolaires**. Ligue franç. Ens., nº 239, pp. 230-249. — Communication au Congrès de Gerardmer. Cri d'alarme : la natalité diminue, la mortalité infantile augmente en France, la santé publique est menacée par l'alcoolisme et les maladies vénériennes. Nécessité de

réserver dans les programmes de l'enseignement primaire la première place à l'enseignement de l'hygiène sociale. Appel au gouvernement.

649. — SKALLA, L. **Conseils du médecin aux parents** *(Ueber Gesundheitspflege der Schüler im Elternhause. Ueber sexuelle Aufklärung).* 30 p., Vienne, C. Gerold's Sohn. — Chaque année le médecin scolaire communique ses observations aux parents et les instruit des soins hygiéniques à donner à leurs enfants. Abordant la délicate question de l'éducation sexuelle, il préconise le développement de la volonté de préférence à une initiation sexuelle plus dangereuse qu'utile.

650. — STACKLER. **Par qui doivent être faits, dans les écoles, les examens médicaux des organes spéciaux ?** Hyg. scol., pp. 100-120.

651. — STOREY, T. A. **La continuité dans l'inspection médicale** *(A follow-up system in medical inspection).* Ped. Sem., XIX, nº 4, pp. 522-525. — Cette méthode est pratiquée dans les écoles supérieures et les collèges de New-York. On inscrit sur une carte l'avis donné à l'élève au moment de l'inspection médicale. On confronte périodiquement l'élève avec sa carte et on l'interroge pour savoir s'il suit les conseils donnés. Dans 90 % des cas le système a réussi à guérir des défectuosités physiques et à améliorer diverses conditions anti-hygiéniques de la vie à la maison. Quant aux parents, 1 % à peine refusent de se conformer au traitement indiqué.

652. — STROEDE, G. **L'enseignement de l'hygiène** *(Hygienische Jugendunterweitung).* Päd. Warte, pp. 967-976. — Toutes les matières peuvent se prêter à une instruction occasionnelle d'hygiène. Mais l'enseignement supérieur exige un cours systématique qui se rattache à celui d'anthropologie.

653. — SUTTON, H., BOOTH, M. et GREIG, J. **L'inspection scolaire médicale en Australie** *(Medical Inspection and kindred Subjects in Australia).* Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 159-207. — Sur l'examen médical des écoliers de Melbourne, l'hygiène scolaire, les bâtiments d'école, les maladies infectieuses, l'hygiène dentaire, etc. Propositions pour le règlement de l'inspection médicale. Importance de l'enseignement de l'hygiène et des mensurations corporelles.

654. — WALLENSTEIN, F. **Enseignement de l'hygiène** *(Über die hygienische Aufklärung und Belehrung unserer Schulkinder).* Z. Schulges., vol. 25, nº 8, pp. 593-595. — Pour gagner la jeunesse scolaire aux notions d'hygiène, c'est sur les enfants qu'il faut directement agir. Par l'intermédiaire des élèves l'école éduquera aussi la maison.

655. — WALSH, S. B. **Le maître d'école et la santé publique** *(The school teacher as a factor in the public health.).* Sch. Hyg., vol. III, nº 4, pp. 208-213. — Le maître peut et doit contribuer à l'amélioration de la santé publique, 1º en veillant sur ses élèves et en collaborant avec le médecin scolaire afin de les préserver des maladies ; 2º en leur enseignant comme il convient les principes de l'hygiène et en les leur faisant mettre en pratique.

656. — WILD, L. H. **L'éducation sociale et l'hygiène** *(Training for social efficiency; the relation of health to efficiency).* Education Bost., XXXIII., nº 4, pp. 208-222. — Vu l'impossibilité, dans les cas ordi-

naires, d'être utile à la société si l'on n'a pas de santé, il est extrêmement important de cultiver l'hygiène à l'école. Il faut viser à prévenir plutôt qu'à guérir. On devrait développer beaucoup l'inspection médicale scolaire ; il faut apprendre aux enfants les lois de l'hygiène et avant tout leur laisser faire suffisamment d'exercice physique. La danse, et spécialement les danses populaires sont à recommander particulièrement.

657. — WILKER, K. **Quels enseignements tirer de l'exposition internationale d'hygiène de Dresde?** *(Was lehrt uns die Internationale Hygiene-Austellung über die Schulgesundheitspflege ?)* D. Elternz., vol. 3, nº 1, pp. 8-11 ; nº 2, pp. 28-30 ; nº 3, pp. 45-49 ; nº 4, pp. 64-66. — Aperçu général de l'état actuel de l'hygiène scolaire, d'après les résultats de l'exposition de Dresde de 1911. Dans le texte quelques figures représentent des écoles modèles.

658. — ZOLLINGER, F. **Le concierge et l'hygiène** *(Die Schulabwarte)*. Ann. S. Hyg. scol., pp. 27-32. — Propose d'instituer des cours et d'éditer des manuels spéciaux à l'usage des concierges de bâtiments scolaires ; il est d'une grande importance pour l'hygiène de l'école que ces fonctions soient bien comprises et bien remplies.

Voir aussi la section suivante et à l'index : *Hygiène, Médecin scolaire, Inspection médicale et sanitaire.*

2. — Questions spéciales.

659. — AFFLECK, J. G. B. **La ventilation des salles de gymnastique. Rapport préliminaire** *(The ventilation of Gymnasia. A preliminary Report)*. Am. phys. Rev. pp. 255-266, 455-463. — Le premier article expose les résultats d'une série importante d'expériences montrant qu'aucune excrétion gazeuse d'une nature toxique, capable de causer les effets nuisibles observés dans une salle pleine de monde, n'est projetée dans l'atmosphère en tant que résultat d'une assimilation métabolique. Tous ces effets nuisibles doivent être rattachés aux conditions thermales environnantes et à l'accumulation de chaleur qu'elles produisent. Le second article contient un résumé détaillé des expériences faites à Springfield (Mass.) afin de décider quelles sont les conditions de température et d'humidité les plus favorables pour les exercices de gymnastique. Des tables exposent le résultat de ces expériences.

660. — BARRAUD. **Les oreilles de nos enfants.** Educateur, pp. 229-230.

661. — BÖCKER, W. **Hygiène de la voix.** *(Hygiene der Stimme)*. Päd. Warte, pp. 190-192.

662. — BOURGUIGNON, A. **L'examen de la vision dans une classe primaire.** Bull. Sté libre, nº 78, pp. 150-151.

663. — BRANDAU, J. **Le froid aux pieds et le travail intellectuel.** *(Einfluss der kalten Füsse auf die Geistestätigkeit von Schul-*

kindern). Int. Arch. Sch. Hyg., n° 4, pp. 391-430. — Le froid aux pieds habituel est souvent dû à l'hyperhydrose des pieds. On peut le combattre sans danger pour la santé par un mélange à parties égales d'alcool et de solution de formaline dans l'eau. Les troubles circulatoires du cerveau et les congestions des voies respiratoires qu'il provoque peuvent donner lieu à une accumulation de déchets de la fatigue et à diverses anomalies du mélange sanguin. La sensibilité tactile s'en trouve diminuée et l'activité intellectuelle en souffre sensiblement.

664. — BRUNEL, Dr. **L'hygiène de la vue à l'école.** Hyg. scol., pp. 188-199. — La véritable prophylaxie des affections de la vue consiste à faire laver le plus souvent possible les mains des enfants. Pour combattre la myopie, on cherchera à perfectionner le mobilier scolaire, à éclairer suffisamment les locaux, à diminuer la durée du travail et à corriger les irrégularités de l'œil dès que l'oculiste scolaire les aura constatées.

665. — COUËTOUX, R. **Régime de l'enfant.** 80 p., Paris.

666. — CRAMAUSSEL, E. **Le sommeil d'un petit enfant.** Arch. Psych., T. XII, n° 46, pp. 139-189. — Nouvelle étude du sommeil d'un enfant de 6 mois à 12 mois. Deux appareils enregistreurs, un pneumographe et un sphygmographe fournissent les courbes caractéristiques soit du sommeil normal, soit du sommeil soumis à des excitations, brusques ou continues, de tous les sens (lumières, sifflements, tictac, voix, souffles sur le visage, odeurs, etc). Les grandes irrégularités constatées dans les réactions font admettre que le sommeil est un complexe d'états ou d'activités diverses et successives, auxquelles préside un instinct mystérieux. Enfin certains faits font penser que, déjà à cet âge, un travail de raisonnement élémentaire peut se produire pendant le sommeil.

667. — ERNST. **Inspection dentaire à Kiel** *(Zahnuntersuchungen an Kieler Volksschulkindern).* Z. Schulges, vol. 25, n° 4, pp. 241-244. — 12 °/₀ des enfants examinés dans les écoles primaires de Kiel avaient de bonnes dents, 58 °/₀ des dents passables. Les vacances paraissent exercer une bonne influence sur l'état de la dentition. L'inspection doit amener une amélioration de l'alimentation et de l'hygiène générale.

668. — FORBES, J. G. **L'infection des piscines de natation** *(The pollution of swimming-baths).* School Hyg., vol. III, n° 2, pp. 79-87. — L'auteur décrit l'état d'infection qui est ordinaire aux piscines de natation et demande leur purification régulière, soit par la méthode du renouvellement continu avec aération et filtration, soit par celle, tout aussi efficace et meilleur marché, de la stérilisation par l'électrolyse désinfectante.

669. — FRANKE, K. **Le sommeil** *(Der Schlaf bei Erwachsenen und Kindern).* Z. Jug., 3e année, n° 5, pp. 124-126. — Sur les différents types de dormeurs, sur la durée normale du sommeil chez les enfants et l'importance de leur assurer un repos suffisant.

670. — GAY, J. **La mortalité infantile pendant la période des chaleurs.** Hyg. à l'Ec., p. 79.

671. — HANAUER, W. **La ventilation des écoles** *(Luftbeschaffenheit und Ventilation in der Schule).* Arch. Päd., pp. 104-106.

672. — HARMAN, N. B. **Un nouveau photomètre à l'usage des médecins scolaires** *(A new photometer for the use of School doctors).* Sch. Hyg., vol. III, nº 1, pp. 24-27.

673. — HERTEL, E. **Hygiène dentaire à l'école** *(Zahnpflege in der Schule).* D. Blätt, 39e vol., pp. 7-8, pp. 19-20, pp. 30-31. — On évalue à 81-99 % la proportion d'écoliers souffrant des dents. Le temps qu'exige le traitement médical n'est rien, comparé aux absences causées par les maux de dents. Par ses conseils, le maître peut exercer une action prophylactique efficace. La capacité intellectuelle des élèves se ressentira heureusement de l'amélioration de l'état sanitaire de leurs dents.

674. — HERTZ, P. **La croissance des enfants** *(Investigations on growth of children in Copenhagen).* Sch. Hyg., nº 3, pp. 175-178. — Recherches faites à Copenhague.

675. — JACQUES, P. **Hygiène des oreilles, de la gorge et du nez, dans l'enfance et l'adolescence.** Education, pp. 347-358, pp. 482-497. — Le Dr Jacques nous instruit de cette partie trop ignorée de l'hygiène. Quelques conseils d'abord sur le soin des oreilles : ne pas abuser du nettoyage du conduit, ne pas tenter l'extraction immédiate des corps étrangers. L'oreille moyenne est sujette à l'otite sèche qui détruit l'ouïe à la longue, et à l'otite supurée, dangereuse aussi, et contagieuse. Il faut vérifier l'audition chez les jeunes écoliers, le nombre des demi-sourds étant plus grand qu'on ne croit. On doit avoir soin d'assurer, par le traitement précoce des végétations, la libre respiration par le nez, condition essentielle d'une bonne hygiène. L'auteur nous apprend même de quelle manière on doit se moucher. Dans la gorge, l'infection des amygdales est dangereuse. Leur extirpation est, contrairement à un préjugé, parfaitement légitime.

676. — KAEMPF, C. T. **Dangers de la position assise** *(Schädlichkeit zu strammer Haltung beim Sitzen).* Säem, pp. 211-212.

677. — KAZ, R. **L'inspection des yeux en Russie (1902-1912).** Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 375-384. — Suivie d'une bibliographie.

678. — KEMSIES, F. et HIRSCHLAFF, L. **Le pupitre et l'attitude de l'écolier** *(Arbeits- und Ruhehaltungen auf der Schulbank).* Z. Schulges., vol. 25, nº 6, pp. 409-424, nº 7, pp. 497-510. — Etude des positions prises par l'élève au cours de ses différents travaux, de celles que lui imposent les divers types de pupitres. Insiste sur la nécessité d'habituer les enfants à une bonne tenue.

679. — LICHTWITZ, A. **Dentistes scolaires** *(Die Zahnpflege in der Schule).* Päd. Warte, pp. 423-431, 488-492, 541-546. — Sur les conséquences de la carie dentaire (La bataille de Waterloo a été perdue parce que Napoléon avait mal aux dents !) et sur la meilleure organisation d'une clinique dentaire à l'école.

680. — MacCOLLUM. **L'alimentation des jeunes enfants** *(Some important considerations in the feeding of young children).* J. of home econ., pp. 133-139.

681. — MANHEIMER, H. A. **Etude sur les conditions sanitaires des piscines** *(A Study of the sanitary conditions of Indoor Swimming Pools).* Am. phys. Rev., pp. 669-683. — Décrit les recherches bactériologiques

pratiquées sur l'eau des piscines à New-York et dans les environs. Des tables intéressantes en exposent les résultats.

682. — OGLEY, D. H. **L'éclairage des écoles** *(School Lighting).* Ed. Times, pp. 459-460.

683. — OKER-BLOM, M. **Les écoliers doivent-ils aider au balayage?** *(Dürfen die Schulkinder beim Kehren der Schulräume behilflich sein?)* Int. Arch. Sch. Hyg., nº 4, pp. 477-490. — Conseils pratiques, précautions, etc.

684. — OSBORNE, C. A. **Le sommeil des enfants et leur croissance physique et mentale** *(The sleep of infancy as related to physical and mental growth).* Ped. Sem., vol. XIX, nº 1, pp. 1-48. — Le résultat de cette recherche statistique est que le sommeil est intimement lié : 1º à l'alimentation de l'enfant, 2º à sa réaction vis-à-vis du milieu. C'est le moment où la nourriture est assimilée, et où, en l'absence d'excitations externes, le cerveau travaille à perfectionner son activité fonctionnelle. Il est très important que le sommeil soit suffisant en quantité et ait lieu dans des conditions favorables.

685. — PETIT, G. **De l'influence du tabac sur la jeunesse**. Rev. Ed. Nat., pp. 133-134. — Cite une statistique de M. Bertillon, prouvant que, parmi les élèves d'une promotion de l'Ecole Polytechnique, les non-fumeurs avaient eu une sérieuse avance sur les fumeurs. Recommande un enseignement « anti-tabagique » à l'école.

686. — PŒLCHAU, G. **La lutte contre la sous-alimentation** *(Die Unterernährung der Schuljugend und ihre Bekämpfung durch Merkblätter, welche Ratschläge über die Ernährung enthalten).* Z. Schulges., vol. 25, nº 8, pp. 553-561.

687. — RAVENEL, M. P. **L'hygiène des piscines** *(The Hygiene of swimming pools).* Am. phys. Rev., pp. 684-691. — Rend compte d'expériences et d'examens bactériologiques, destinés à fixer les conditions hygiéniques de certaines piscines. A moins qu'on n'adopte des précautions spéciales, les maladies contagieuses se répandent par l'intermédiaire des piscines. Si l'eau contient des germes de fièvre typhoïde, l'organisme peut les absorber.

688. — REDSLOB, E. **L'école primaire et la vue. L'activité du médecin oculiste dans les écoles primaires de Strasbourg.** Int. Arch. Sch. Hyg., nºs 2-3, pp. 336-355. — Le poste de médecin oculiste scolaire a été créé en 1908 sur le modèle du système de la ville de Zurich. Description détaillée.

689. — RIVIÈRE, C. **Du sommeil** *(On sleep).* School Hyg., vol. III, nº 2, pp. 109-118. — Expose brièvement quelles sont les fonctions du sommeil, spécialement dans l'enfance, quelle en est la quantité nécessaire aux différents âges, et quelles sont ses conditions propres. Donne des exemples du mal que fait à des écoliers l'insuffisance de sommeil.

690. — WILS, S. S. **Les repas scolaires et l'inspection médicale** *(School lunches and medical inspection).* J. of home econ., pp. 345-352. — Cet article soutient que la question des repas scolaires et celle de l'inspection médicale sont connexes et que les buts qu'ils poursuivent sont identiques. D'une enquête sur les repas et sur l'inspection médi-

cale, il ressort que : 1° Une mauvaise nutrition est souvent la cause d'une mentalité défectueuse ; 2° On croit parfois que la maladie est un prétexte pour s'assurer le bénéfice des repas scolaires, tandis qu'il faudrait viser à ce que les enfants normaux demeurent en bonne santé ; 3° Les statistiques de l'inspection médicale, tout en énumérant les différents symptômes des maladies, négligent d'en rechercher l'origine.

691. — **Enquête sur la durée du sommeil des enfants et des adolescents.** Interméd. Educ., pp. 24-30.

692. — **Hygiène alimentaire à l'école et à la maison** *(School dietaries and home influences).* Sch. World. pp. 211-212.

693. — **La vue et la typographie** *(Eyesight and typography).* Sch. World, pp. 382-387. — Ce rapport du comité de l'Association britannique, nommé pour s'occuper de ce sujet, discute l'hygiène de la lecture depuis l'âge auquel les enfants devraient commencer à lire, jusqu'aux conditions à observer pour le papier, l'encre, le mode d'impression, caractères, etc. On propose des échantillons de caractères convenant aux différents âges de l'enfance et à différents buts : livres de lecture, exercices de mathématiques. On insiste beaucoup sur l'importance de ces questions.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Hygiène, Médecin scolaire, Inspection médicale ou sanitaire, Alimentation, Sommeil.*

3. — Infirmités (bégaiement, myopie, surdité, etc.) Nervosité. Maladies.

694. — ARMSTRONG, H. G. & FORTESCUE, S. M. **Manuel des maladies infectieuses des écoliers** *(A manual of infectious diseases occuring in schools).* 150 p., Londres, Simpkin Marshall.

695. — BERRY, E. **L'albuminurie et les sports** *(Athletic Albuminuria).* Am. phys. Rev., pp. 1-8. — Etude de la portée des symptômes albuminuriques et comparaison de l'influence des divers jeux ou exercices physiques sur leur apparition. Des tableaux exposent les résultats obtenus par Moller qui a examiné l'urine de dix participants à une équipe universitaire de football avant et après l'exercice. La conclusion de ses observations est que lorsque l'albumine ainsi produite ne persiste pas plus longtemps que le matin suivant, sa présence n'offre pas de gravité. Ce travail résume aussi des observations analogues faites sur les élèves d'une école supérieure, avec indications des changements de poids correspondant à la quantité d'albumine. En dépit de ces recherches, la question reste ouverte et elle est digne d'une étude approfondie.

696. — BÜTTNER, G. **Cécité verbale** *(Über wortblinde Kinder).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 457-462.

697. — BÜTTNER, G. **Enfants nerveux** *(Über nervöse Kinder).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, n° 6, pp. 110-114. — Recommande un traitement sérieux et prompt de la nervosité des enfants.

698. — CARRUTHERS, D. A. **Epidémie de poliomyélite (paralysie de l'enfance) dans le West Suffolk** *(Epidemic poliomyelitis in West Suffolk)*. Sch. Hyg., vol. III, nº 2, pp.94-101. — Recherche sur les conditions de l'infection dans cette maladie, d'après l'étude d'une épidémie qui a sévi pendant l'été 1911 dans le Suffolk. Mentionne spécialement les soins qu'on donnait aux enfants à l'école.

699. — CONRADI, E. **Défauts d'élocution et progrès intellectuel** *(Speech Defects and Intellectual Progress)*. J. of. educ. psych., pp. 35-38. — Il est très évident que les défauts d'élocution retardent le progrès intellectuel des enfants. De nombreuses statistiques (Allemagne, Etats-Unis, etc.) montrent que les bègues sont uniformément en retard sur les enfants normaux du même âge. Cette arriération est due proprement au défaut d'élocution et non à une infériorité mentale, car, quand le défaut est guéri, l'enfant regagne souvent la place qui lui revient à l'école.

700. — DAWSON, G. **La santé** *(What is health?)*. 72 p., Londres, William Rider & Son. — La coopération personnelle du malade est nécessaire à sa guérison, ainsi qu'une certaine dose de bon sens, faute de quoi, médecin et médecines ne produisent guère d'effet. Ces idées, pas très nouvelles, sont développées par Miss Dawson, qui traite les maladies à un point de vue extra-religieux

701. — FRANKE, K. **Ecole et tuberculose** *(Schule und Tuberkulose)*. D. Elternz., nº 11, pp, 180-182 ; nº 12, pp. 196-198. — L'école peut lutter de diverses manières contre la tuberculose : par la surveillance médicale des enfants maladifs, par l'établissement de lieux de récréation, de sanatoriums scolaires, d'écoles en plein air, etc.

702. — GAULT. **Les végétations adénoïdes**. Hyg. à l'Ec., pp. 39-42. — L'auteur, laryngologiste à Dijon, observe l'extrême fréquence de cette affection chez les enfants et insiste sur la nécessité d'intervenir à temps pour éviter des accidents graves.

703. — GEIDEL, R. **Ecole et tuberculose** *(Schule und Tuberkulose)*. Z. œsterr. Volkssch, pp. 353-355.

704. — GILMOUR, A. **Les conditions mentales des rachitiques** *(The mental condition in rickets)*. Sch. Hyg., vol. III, nº 1, pp. 6-16. — Résultats d'une enquête sur les conditions mentales des enfants rachitiques. La conclusion en est qu'il y a une plus forte proportion de faibles d'esprit parmi ces enfants que parmi les autres.

705. — HAMBURGER, F. **La tuberculose** *(Ueber Tuberkulose mit besonderer Berüksichtigung des Kindesalters)*. D. Elternz., vol. 3, pp. 133-136. — Les enfants doivent être préservés du contact avec des tuberculeux. Insiste sur la nécessité du grand air pour ceux qui sont atteints.

706. — HARMAN, N. B. **Les défauts de la vue et le développement de l'enfant** *(The influence of defects of vision in relation to the mental and physical development of the Child)*. Child Study, nº 2, pp. 48-53.

707. — HELD, R. **Contre la myopie des élèves** *(Die Kurzsichtigkeit unter den Gewerbelehrlingen der Münchner Fortbildungsschulen)*. Z.

Schulges., nº 12, pp. 801-807. — Les progrès de la myopie doivent être combattus par un recours plus fréquent au travail manuel, par plus de mouvement et en astreignant moins l'enfant à lire et à écrire pendant son développement.

708. — KOKALL, H. **La débilité mentale au point de vue médical** *(Die geistige Minderwertigkeit vom Standpunkte des Arztes).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, pp. 106-110. — Sur la nécessité de dresser des statistiques annuelles des anormaux dans les écoles primaires, de prendre des mesures protectrices, d'améliorer les soins corporels, d'instituer des jardins d'enfants, des colonies de vacances, etc.

709. — KOSSAK, M. **L'hystérie chez les enfants** *(Etwas über hysterische Kinder).* Z. Jug., nº 15, pp. 457-464. — Les enfants hystériques sont plus nombreux qu'on le croit ; certains états affectifs, comme les manies, l'habitude invétérée de mentir, certaines obsessions comme la manie de la persécution, peuvent être considérés comme des phénomènes hystériques. Dans ce domaine, l'éducation étant impuissante, il faut recourir à la médecine.

710. — LORENTZ, F. **Exercices respiratoires contre la tuberculose** *(Methodische Atemübungen in der Schule und ihr Wert für die Tuberkuloseverhütung).* Z. Schulges., nº 12, pp. 793-801. — Des exercices respiratoires systématiques sont une des meilleures mesures prophylactiques contre la tuberculose. La gymnastique respiratoire, enseignée aux maîtres dans des cours spéciaux, devrait faire son entrée dans toutes les écoles.

711. — LOVE, J. K. **Les défauts de l'ouïe et le développement de l'enfant** (*The influence of defects of hearing in relation to the mental and physical development of the child).* Child Study, nº 2, pp. 42-47.

712. — MacKENZIE, D. E. **Education physique et mentale dans le traitement des maladies nerveuses** *(Physical and mental Training in the Treatment of nervous diseases).* Am. phys. Rev., pp. 428-440. — Témoigne en faveur des exercices physiques dans le traitement de l'ataxie tabétique, de la paralysie infantile cérébrospinale et autres désordres nerveux. Fait l'historique de certains cas et suggère des méthodes de traitement.

713. — MARBITZ, H. **L'épilepsie à l'école** *(Epileptische und hysterische petit-mal Aufälle in der Schule).* Päd. Warte, pp. 1097-1098.

714. — NIETNER. **La lutte contre la tuberculose** *(Die Bekämpfung der Tuberkulose unter den Schulkindern).* Int. Arch. Sch. Hyg., nº 4, pp. 461-476. — L'activité déployée en Allemagne (fondation de sociétés, construction de sanatoriums, institution de caisses d'assurance, etc.) a diminué de 50 % la mortalité due à la tuberculose. Pour les enfants malades on n'a fait que peu de chose. Il importe de commencer la lutte dès l'âge scolaire. Tous les écoliers doivent être examinés par le médecin de l'école avant leur entrée ou plus tard. La fonction du médecin scolaire comprend l'instruction du personnel enseignant et les conseils à donner aux parents.

715. — NUTTING, M. A. **La formation des garde-malades** *(Educational Status of nursing),* 97 p., Washington, Bureau of Education. —

Renseignements précis sur tout ce qui concerne l'enseignement que reçoivent les garde-malades aux Etats-Unis.

716. — OKER-BLOM, M. **Lutte contre la scarlatine à l'école** *(Zur Bekämpfung des Scharlachs in den Schulen).* Int. Arch. Sch. Hyg., nº 4, pp. 517-528. — Indique quelques mesures prophylactiques efficaces : désinfection des pupitres, des salles, etc.

717. — PFEIFFER, Dr. **Les névroses à l'école.** Hyg. à l'Ec., pp. 20-21, 32-33. — Si des maladies graves comme l'épilepsie ne peuvent et ne doivent pas se traiter à l'école, l'influence du maître peut être très utile pour corriger des affections plus légères telles que, par exemple, les tics que présentent souvent les enfants nerveux ou timides.

718. — POYNTON, F. J. **Le rhumatisme chez les enfants.** *(The prevention of rheumatism in childhood).* Sch. Hyg., nº 3, pp. 131-142. — Discute brièvement les causes et l'origine du rhumatisme et insiste sur l'importance qu'il y a à ce que les médecins scolaires surveillent son développement dès le début, afin de prévenir spécialement les maladies de cœur qui en résultent souvent à la fin de la vie.

719. — SCHREUDER, A. J. **L'enfant nerveux et la famille** *(Das nervöse Kind in der Familie).* D. Elternz., nº 6, pp. 95-96; nº 7, pp. 114-116. — L'enfant nerveux est dans une situation difficile : on ne comprend pas son caractère et il n'est pas en état de lutter pour la vie. L'auteur cite quelques cas de ce genre et indique les moyens de les traiter.

720. — SEQUEIRA, J. H. **Le traitement du porrigo** *(The treatment of ringworm).* Sch. Hyg. nº 3, pp. 155-165. — Recommande vivement l'emploi des rayons X comme étant le traitement le plus rapide, le plus complet et le plus satisfaisant pour cette maladie. Ce mémoire, lu à une réunion des officiers de santé de l'Association scolaire, est accompagné d'un compte rendu de la discussion qui a suivi.

721. — SMITH, E. B. **Cas de défauts de langage dans les écoles primaires** *(An investigation on some cases of defective speech met with in the Elementary Schools).* Sch. Hyg., nº 3, pp. 143-154. — 95 cas de défauts de langage, rapportés par des maîtres, sont classés selon leurs causes, et on indique une méthode de traitement partout où cela est possible. Il y a, entre autres, des cas d'indistinction dus à des adénoïdes ou à une perforation du palais, de bégaiement, d'aphasie temporaire, de cécité verbale, etc.

722. — THRAENHART. **Surdité et inattention** *(Eine häufige Ursache der kindlichen Unaufmerksamkeit).* Z. Jug., 1er janvier, nº 8, pp. 244-245. — Signale la dureté d'oreille comme cause de l'inattention de beaucoup d'enfants.

723. — VERGNE, J. **Myopie scolaire.** Hyg. à l'Ec., pp. 100-102.

724. — VIDAL, A. **L'organisation prophylactique des écoles au 7me congrès contre la tuberculose, Rome 1912.** Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 264-308.

725. — WALLACE, S. J. **Contre les maux de dents** *(A successful method of preventing the diseases of the teeth).* Par. Rev., pp. 321-330.

726. — WIMMENAUER. **L'inoculation tuberculeuse à l'école** *(Über*

Tuberkulinimpfung nach v. Pirquet bei Schulkindern). Z. Schulges., nº 4, pp. 245-262. — Sur l'utilité de l'inoculation des écoliers pour reconnaître à quel point la tuberculose est répandue parmi eux.

727. — YEARSLEY, M. **Suppurations d'oreilles chez les écoliers** *(The treatment of suppurating ears in school-children).* Sch. Hyg., nº 2, pp. 69-78. — L'auteur décrit en détail le traitement approprié à ces cas, et demande qu'on envoie les malades à la clinique scolaire, au lieu de les laisser se faire soigner à la maison ou même de les remettre à la « School nurse ».

728. — **Résumé des rapports du 7me congrès international contre la tuberculose, Rome avril 1912.** Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 309-336. — Résumés donnés par les auteurs eux-mêmes sur les rapports suivants : BADALONI, G., comment l'école contribue à la diffusion de la tuberculose ; JACOB, Paul, les mesures de prophylaxie et de thérapeutique dans la lutte contre la tuberculose ; OTIS, Edward O., les institutions de prévention et de cure de la tuberculose comme moyens de défense sociale contre cette maladie ; D'ESPINE, Ad., tuberculose et école ; FOLKS, Homer, la tuberculose et l'école ; MERY, M., la tuberculose chez les écoliers ; WELEMINSKY, Frédéric, les voies de pénétration et de diffusion du bacille tuberculeux dans l'organisme ; BUJWID, Odo, sur l'importance des facteurs sociaux dans le développement de la tuberculose.

Voir aussi à l'index : *Maladies*, *Médecin*, *Inspection médicale ou sanitaire, Nervosité. Tuberculose*, et les nos 401, 402, 617, 660, 664, 677, 1392, 2624-2643, 2654, 2656, 2682, 2702, 2728.

4. — Culture physique. Vie en plein air.

a. — *Gymnastique.*

729. — BOOS, J. **La gymnastique comme éducation de la volonté** *(Das Turnen als Willenspädagogik).* Pharus, pp. 240-246.

730. — CALMELS, A. **L'éducation physique et la formation du caractère.** C. Ed. Mor., pp. 477-481. — Ce mémoire porte en épigraphe cette parole de V. Cousin : « Le problème de l'art est d'arriver jusqu'à l'âme par le cœur ». L'instruction ne suffit pas à former le caractère. L'éducation physique a une grande action sur le développement moral. Il faut élever l'enfant sans mollesse ni luxe, à la façon des peuples antiques et des Japonais. Elevons nos enfants à la dure, revenons au passé, nous arriverons au bonheur.

731. — COUBERTIN, P. de. **L'éducation physique de vos fils.** Rev. Ed. Nat., pp. 73-76 et 95-98. — Série d'exercices de gymnastique facilement exécutables pour chacun et devant donner au corps résistance et souplesse.

*732. — DEMENY, G. **Education et harmonie des mouvements.** 197 p., Paris, 1911, Librairie des Annales. — Cette nouvelle contribu-

tion de Demeny à l'éducation physique de la jeunesse s'adresse à la jeune fille. Ce qu'il vise avant tout c'est le développement de la souplesse et l'harmonie physique du corps au moyen d'exercices variés et appropriés à leur fin. De nombreuses illustrations (276 fig.) contribuent à la parfaite clarté du texte.

733. — DIEBOW, Dr. **Enseignement de la gymnastique** *(Turnunterricht)*. Bl. Fortbild., pp. 632-635. — Exercices à exécuter, manière de commander, engins et tenue d'exercice.

734. — DIPPOLD, T. **Gymnastique et progrès scolaires** *(Fortgangsnote und Turnnote)*. Z. Schulges., vol. 25, nº 4, pp. 262-264. — Expériences confirmant la maxime : *Mens sana in corpore sano ;* les bons élèves ont aussi les meilleures notes de gymnastique.

735. — ECHTERNACH, H. et LOTZ, H. **La gymnastique à l'école primaire** *(Turnunterricht in der Volksschule)*. vii-315 p., Langensalza, H. Beyer & Fils. — Guide pour l'enseignement de la gymnastique, du degré inférieur au degré supérieur de l'école primaire. Remarques succinctes sur la méthode d'enseignement. Exercices variés et bien gradués destinés non seulement à développer le corps des élèves, mais encore à leur apprendre à observer, à mesurer l'espace, les objets à distance, à s'orienter. Plus de deux cents photographies illustrent ce manuel qui a obtenu en Allemagne un succès légitime.

736. — EHLER, G. W. **La gymnastique au collège** *(College Athletics)*. Am. phys. Rev., pp. 86-91. — A la suite d'une inspection du régiment universitaire de l'Illinois, le Président Taft déclarait, sans vouloir opposer l'exercice militaire à la gymnastique, que « l'exercice militaire pour tous produit des résultats meilleurs que la gymnastique pour une petite élite ». C'est sur ce texte que le professeur Ehler appuie ses arguments ; il voudrait qu'on donnât à la gymnastique et aux sports une place prépondérante dans l'éducation physique à l'âge de l'école secondaire. Le système d'organisation et d'administration qu'il propose intéressera tous ceux qui s'occupent de ces questions.

737. — GOLTZ, von der. **Le développement physique de la jeunesse post-scolaire** *(Die körperliche Ertüchtigung der Fortbildungsschuljugend)*. Fortbild., pp. 161-163.

738. — GOLZ, P. **Gymnastique scolaire moderne** *(Neuzeitliches Schulturnen)*. Päd. Zeit., pp. 987-989.

739. — HACH, J. **Gymnastique respiratoire** *(Atmungsgymnastik bei turnerischen und sportlichen Uebungen)*. D. Schulprax., pp. 361-364.

740. — HACH, J. **Importance de la gymnastique dans la protection de la jeunesse** *(Turnen und Spiel in ihrer Bedeutung für die Jugendpflege)*. D. Schulprax., pp. 393-395.

741. — HEBERT, G. **Guide pratique d'éducation physique.** Paris, Vuibert.

742. — HEBERT, G. **L'éducation physique raisonnée.** xi-181 p., Paris, Vuibert. — Manuel très complet, avec de nombreuses illustrations, indiquant les moyens les plus rationnels pour arriver à la perfection du développement physique. L'auteur considère que l'éducation physique doit avoir un but final pratique et utilitaire et que « l'application de la

force acquise est la partie essentielle et le couronnement de l'éducation ». L'entraînement musculaire comporte les exercices du saut, de la course, du lancer de poids, de la natation, etc, et la connaissance des exercices de défense (lutte, escrime, etc.), ainsi que les exercices pratiques de sauvetage.

743. — HEBERT, G. **L'éducation physique par la méthode naturelle.** 84 p., Paris, Vuibert. — Les exercices, conformes à l'utilisation des moyens naturels de locomotion, de travail, de défense de l'être humain, doivent suffire à son développement physique intégral. C'est le cas pour les animaux, il n'y a pas de raison pour qu'il n'en soit pas de même de l'homme. Ces exercices, que l'auteur appelle exercices utilitaires indispensables, se répartissent en huit groupes distincts : la *marche*, la *course*, le *saut*, le *grimper*, le *lever*, le *lancer*, la *défense naturelle* et la *natation*. Tel est le principe de base de la méthode de Hébert exposée très clairement, dans cet élégant volume, à l'aide de nombreuses planches et figures.

744. — KINDERVATER, A. E. **Education physique** *(Physical Education).* Am. phys. Rev., pp 23-30. — Cette éducation est nécessaire, surtout pour l'enfant des villes et présente de grands avantages hygiéniques, disciplinaires et éthiques. On ne préconisera pas seulement la gymnastique courante, mais tous les sports et les jeux contribuant au développement neuromusculaire de l'enfant. On indique quand et comment la culture physique doit être enseignée, avec description des engins employés dans les écoles de Cincinnati, Indianapolis et Philadelphie.

745. — LEMONIER, G. **La gymnastique à l'école.** Hyg. à l'Ec., pp. 30-31.

746. — LEONARD, J. E. **La culture physique professionnelle** *(The Physical Director's Professional Culture).* Am. phys. Rev., pp. 179-187 et 291-299. — Le premier de ces deux articles présente brièvement l'histoire de l'éducation physique, avec des références précieuses pour ceux qui désirent l'étudier à fond. Le second continue le même sujet et recommande fortement les Ecoles d'Eté comme moyen de réunir des gens qui représentent des types divers de travailleurs et de créer un vaste champ d'expériences.

747. — LOBSIEN, M. **Dix minutes de gymnastique** *(Das 10 Minuten Turnen. Eine experimentell-statistische Untersuchung über die Bedeutung der « Uebungen für das tägliche Turnen » für die geistige Frische der Schulkinder).* 26 p., Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Mémoire paru dans Z. Phil. Päd. et analysé dans le 1er vol. de l'A. P. (nº 705).

748. — MAUPIN, L. **Une méthode naturelle d'éducation physique.** Education, pp. 381-389.

749. — MONOD, G. **L'éducation physique à l'école.** Man. gén., nº 51, pp. 582-584. — Sur la nécessité d'exercices de gymnastique faits en classe et leur influence sur le travail intellectuel.

750. — MÜLLER, J. P. **Le « Mon système » des enfants** *(My system for children).* 112 p., Londres, Ewart, Seymour & Co. — Le « Mon système » bien connu de Müller comprenait quelques indications à l'adresse des enfants. Elles se trouvent reproduites et étendues dans le présent

volume. C'est un exposé complet de la culture physique de l'enfant, depuis les premières années jusqu'à l'adolescence. Les exercices sont décrits avec beaucoup de soins et des figures en facilitent la compréhension.

751. — NOIKOW, P. M. **L'éducation morale et le développement physique.** C. Ed. Mor., pp. 464-467. — Les mauvais élèves sont physiquement plus développés que les bons, mais leur développement se fait d'une façon plus irrégulière, d'où il résulte que les écoliers ne doivent pas être astreints à une immobilité prolongée.

752. — POSSE, B. **La gymnastique médicale dans les écoles normales d'éducation physique** *(The place of medical gymnastics in the Curriculum of a normal School of physical Training).* Am. phys. Rev., pp. 417-427. — La gymnastique médicale devrait prendre une place importante dans l'instruction des professeurs de gymnastique, ainsi que l'étude spéciale des exercices orthopédiques ou de la mécanothérapie. Les élèves en bénéficieraient grandement. On indique les traitements appropriés à certaines maladies avec exemples à l'appui.

753. — ROTHFELD. **La gymnastique orthopédique** *(Städtische Fürsorge auf dem Gebiete orthopädischen Turnunterrichts).* Z. Schulges., nº 5, pp. 350-354. — Quelques villes ont introduit la gymnastique orthopédique dans les écoles ; les résultats ont été partout satisfaisants.

754. — RUSSLAND. **La gymnastique à l'école normale** *(Die zweckmässige Ausgestaltung der Leibesübungen in Rahmen der sonstigen Arbeit der Lehrerbildungsanstalten).* 14 p., Bielefeld, A. Hehnich. — L'essor considérable de la gymnastique au cours du XIXᵉ siècle impose de nouvelles obligations au corps enseignant. Il importe de donner aux élèves des écoles normales une solide éducation physique. Remarques judicieuses sur la nature des exercices à faire exécuter, sur la valeur éducative des excursions scolaires, des jeux collectifs, etc.

755. — SALAS, D. **Base scientifique d'éducation physique.** Rev. psych., pp. 356-365. — La biologie doit être la base de l'éducation physique, et cette branche d'enseignement, conjointement à la physiologie, doit occuper le premier rang dans les programmes des instituts de culture physique.

756. — SARGENT, D. A. **Nouveau principe de gymnastique** *(Wall Sealing, A new principle in Competitive Athletic).* Am. phys. Rev., pp. 267-272. — Ce système de gymnastique contre un mur est à recommander spécialement aux femmes comme un moyen relativement facile de développer les muscles du dos, des bras et des parois abdominales.

757. — SARGENT, D. A. **Les défauts du programme d'éducation physique** *(Defects in the school curriculum im Physical Training as shown by the disabilities of college students).* Am. phys. Rev., pp. 602-607.

758. — SCHMID, H. **La culture physique en Suisse** *(Die freien Leibesübungen in der Schweiz).* Ann. S. Hyg. scol., pp. 79-135. — Rapport détaillé, illustré de photographies, montrant combien nombreuses sont, en Suisse, les institutions visant au développement corporel de la jeunesse ; leurs moyens sont des plus divers : excursions scolaires, gymnastique, natation, cadets, cours d'instruction militaire préparatoire, etc.

759. — SHRUBSALL, F. C. **La gymnastique suédoise dans les écoles anglaises** *(Swedish Gymnastics for English Schools).* Sch. World, pp. 1-4. — La gymnastique, sous une forme ou l'autre, est nécessaire, les jeux ne convenant pas également à tous les enfants. L'expérience montre que le système suédois a des effets satisfaisants et s'adapte à tous les âges; mais il exige un enseignement très compétent.

760. — SKARSTROM, W. **L'enseignement de la gymnastique** *(Gymnastic Teaching).* Am. phys. Rev. n° 1 et suivants.

761. — STOREY, T. A. **L'exercice en général** *(General Exercise).* Am. phys. Rev., pp. 9-22. — Discute les effets de l'exercice et conclut qu'avec de sages habitudes de culture physique, dans des conditions normales d'existence, l'organisme humain approche de sa perfection structurale et fonctionnelle. Mais il faut se garder des excès qui semblent inhérents à la gymnastique moderne.

762. — WIT, J. **L'Education physique dans les écoles normales** *(Die körperliche Ausbildung an den Lehrer-und Lehrerinnen-Bildungsanstalten).* Z. œsterr. Volkssch. pp. 209-213.

763. — **La responsabilité du maître de gymnastique** *(Wichtige Rechtsgrundsätze über die Verantwortung des Turnlehrers).* Rechtsbeil. P. Z., pp. 17-18.

764. — **La santé des enfants** *(Health for the young).* XIII-60 p. Londres, Cassel et C°. — Petit livre d'hygiène expliquant aux parents comment faire faire de la gymnastique à leurs enfants, même très petits. En utilisant l'instinct du jeu qu'ont tous les enfants, l'on arrive à les développer sans les fatiguer. Il est recommandé d'exercer les muscles du côté gauche aussi bien que ceux du côté droit.

Voir aussi à l'index : *Culture physique, Education physique* et les n°s 640, 646, 710, 712, 2196, 2640.

b. — *Sports. Jeux. Vie en plein air. Eclaireurs (boy-scouts).*

765. — ADAMS, M. **Manuel de l'éclaireur** *(The boy-scout's companion : a manual of scoutcraft).* 416 p., Londres, R. T. S.

766. — BADEN-POWELL. **Eclaireurs, un programme d'éducation civique** *(Traduction de : Scouting for Boys).* VI-384 p., Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. — Traduction très fidèle de ce livre bien connu et apprécié de tous ceux qui s'intéressent au mouvement des éclaireurs. Le traducteur n'a pas cherché à réaliser une adaptation du système anglais aux pays de langue française. Il s'est borné à supprimer quelques pages qui manifestement ne s'adressent qu'aux jeunes Anglais. Le programme d'instruction civique proposé par Baden-Powell a paru digne d'être connu et étudié pour lui-même, sans qu'on se hâtât de l'altérer en l'adoptant.

767. — BADEN-POWELL, W. **Eclaireurs marins** *(Sea-scouting and seamanship for boys).* 210 p., Londres, Brown.

768. — BAKER, E. M. **Jeux d'intérieurs** *(In-door games for children and young people)*. 126 p., Londres, Pearson.

769. — BONNAMAUX, C. **Le « Camping »**. Rev. Ed. Nat., pp. 57-62. — Comment le « Camping », ce nouveau sport de vie en plein air, favorise le développement physique et intellectuel, rend débrouillard, forme le caractère et prépare le jeune homme à l'accomplissement de ses devoirs militaires.

770. — BOONE, R. G. **La valeur éducative du jeu** *(The Educational meanings of Play)*, The University of California Chronicle, vol. XIV, pp. 445-459. — L'auteur, d'accord avec les théories de Groos sur le jeu, insiste tout spécialement sur ce point : « Le jeu est l'activité éducative par excellence, parce qu'il suppose des buts à atteindre consciemment et conduit à la découverte des moyens les plus propres à leur accomplissement. Boone reproche à l'école de ne pas appliquer les principes et la méthode du jeu ; par exemple : faire faire une chose *parce que* celle-ci paraît nécessaire, chercher la réponse à une question *parce qu*'on en a besoin, etc. Et pourtant. dit-il, les facultés qui seraient développées par une telle méthode sont précisément celles que tout enseignement intelligent cherche à éveiller en tout premier lieu, savoir : 1° la capacité de voir que les problèmes de la salle d'école sont reflétés dans la vie pratique ; 2° l'effort pour les résoudre en raison de l'intérêt vivifiant qu'ils ont inspiré.

771. — BROUARD, J. B. **Le foot-ball au collège.** Ens. chrét., pp. 250-257. — Le foot-ball doit être un moyen non un but. Il est bienfaisant pour le corps et reposant pour l'esprit ; mais il ne doit pas détourner l'élève de ses devoirs principaux. Dans cet article très sage et pondéré, l'auteur insiste à juste titre pour que le foot-ball soit introduit dans tous les collèges, en raison de ses vertus éducatives.

772. — BRUCE, L. N. **La danse et les fêtes scolaires** *(Dancing and the School festival; their relation and how they may be planed)*. Am. phys-Rev., pp. 273-283. — La danse peut être un facteur d'éducation physique, supérieur à la gymnastique formelle. Programme détaillé d'une fête scolaire où la danse jouait le principal rôle.

773. — BUXBAUM, F. **Les jeux à l'école primaire** *(Zur Pflege des Jugendspieles an der Volks- und Bürgerschule)*. Z. œsterr. Volkssch., pp. 355-358.

774. — CARTERET, G. F. C. de — **Allocutions à des garçons et à de jeunes éclaireurs** *(Addresses to Boys and Boy-Scouts)*. 112 p., Londres, Skeffington & Son. — Ces allocutions ont le cachet des sermons anglais qui savent si bien, dans un style simple, clair, présenter une seule pensée à la fois, la développer, l'illustrer de quelques exemples heureux et laisser les auditeurs sous l'impression d'avoir saisi une vérité en même temps que les moyens pratiques de l'appliquer dans la vie. Ces petits discours peuvent servir de modèles pour quiconque est appelé à s'adresser à des garçons et surtout à ceux qui sortent du milieu où l'on recrute les jeunes éclaireurs.

775. — CAULFEILD, V. **Le ski (ce qu'il faut faire, ce qu'il faut éviter)** *(How to ski and how not to)*, VII-286 p., Londres, J. Nisbet & C°. — Ce

traité, œuvre d'un des skieurs anglais les plus connus dans les stations hivernales de Suisse, est écrit selon un plan méthodique et avec une clarté et un sens critique qui le rendent particulièrement vivant et précis. Chaque mouvement y est expliqué dans tous ses détails, d'excellentes figures représentant, soit le tracé à décrire sur la neige, soit la position des jambes, du buste, des épaules, des bras. Les fautes à éviter sont signalées et décrites avec le même soin, ce qui permet au débutant de se rendre compte par lui-même des causes de ses échecs. Par de nombreux conseils pratiques l'auteur met ses lecteurs au bénéfice de son expérience. Ses remarques sur la valeur relative des diverses méthodes, sur les différences de tempérament qui distinguent les skieurs de diverses nationalités, etc., ne manquent pas d'originalité. Cet ouvrage est un guide précieux non seulement pour le commençant dont il abrège le purgatoire, mais bien aussi pour tous les amateurs intelligents du sport d'hiver, qui y rencontreront bien des vues intéressantes et instructives.

776. — CHAUVEAU, B. **Les jeux scolaires à Prague.** Bull. Sté libre, nº 83, pp. 44-52. — Prague dispose de vastes emplacements de jeu, où, des heures durant, écoliers et écolières s'ébattent au grand air. Quel contraste avec nos étroits préaux !

777. — CHESSEX, A. **Les « boy-scouts »**. Educateur, pp. 97-100.

778. — CHUBB, P. E. & divers. — **Fêtes à l'école et ailleurs** *(Festivals and plays in schools and elsewhere)*, 403 p., New-York, Harper & Brothers.

779. — CLAY, F. **La philosophie des jeux** *(The philosophy of boys games)* Child study, vol. IV, pp. 132-141. — L'auteur pense, avec Stanley Hall, que le jeu est un souvenir du passé de la race, qui donne à certaines phases nécessaires de l'évolution morale de l'enfant l'occasion de se produire. Cependant cet avantage est en grande partie perdu si les jeux sont une institution scolaire obligatoire, qui élimine le choix individuel, et si des garçons de tous âges jouent aux mêmes jeux. Il faut, en outre, faire sentir aux enfants que le jeu perd de son importance à l'âge adulte.

780. — CURTIS, H. S. **Transformation des préaux** *(The reorganized School Playground)*. Washington, Bureau of Education. — Un grand mouvement en faveur du jeu s'est dessiné récemment en Amérique et a jeté une vive lumière sur sa valeur éducatrice. On a reconnu que l'ancien préau est tout à fait insuffisant pour répondre aux exigences de l'idéal moderne et partout l'on s'efforce de mettre d'accord la pratique avec la théorie. L'auteur énumère toutes les qualités requises d'un bon terrain de jeu, toutes les installations qu'il nécessite et le parti que l'on en peut tirer.

781. — DEHMLOW, J. **Le sport à l'école** *(Wie sind die heimatkundlichen Klassen- und allgemeine Spaziergänge, Turn- und anderen körperlichen Uebungen zu betreiben... ? (etc)*. Päd. Warte, pp. 616-620, 668-677. — Enumération complète de tout ce que l'école peut faire pour l'éducation physique des élèves et de la multiplicité des résultats qu'on en peut attendre.

782. — GAEDE, R. **L'école et la préparation militaire** *(Unsere höheren Schulen und unsere Wehrkraft).* N. Jahrb., vol. XXX, pp. 357-364. — Devoirs de l'école envers l'armée (hygiène, sports, excursions, etc.).

783. — GÉLINET, L., **Les infiltrations maçonniques dans la jeunesse.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 209-213. — Critique amère de l'institution des jeunes éclaireurs. Les arguments sont que : 1° en Angleterre cette institution est une filiale maçonnique ; 2° en France, les unions chrétiennes protestantes s'en sont occupées. Conclusion : « Il est du devoir de toutes les bonnes volontés de s'unir pour étouffer ces germes naissants dont l'effet sera pernicieux sur l'esprit de nos enfants » !

784. — GUERLIN DE GUER, C. **Les sports au lycée.** Ens. second., pp. 23-25. — Un professeur ayant surpris le cahier des procès-verbaux d'une société de sports de lycéens découvre que, dans cette activité extra-scolaire, les élèves manifestent un esprit de discipline, un courage physique et moral, voire même des qualités de style inattendues et réjouissantes. Les sports ont leur bon côté ; il faut que les professeurs comprennent les goûts nouveaux de la jeune génération.

785. — HAMBURGER, F. **L'importance des emplacements de jeu** *(Die Wichtigkeit des Spielplatzes für die Grossstadtjugend).* Sch. Ref. Oesterr., pp. 24-28.

786. — HAZARD, P. **Les Boys-Scouts.** Rev. péd., pp. 301-313.

787. — HOPFFGARTEN, E. von. **Livre des éclaireurs pour jeunes filles** *(Das Pfadfinderbuch für junge Mädchen).* VIII-265 p., Munich, Otto Gmelin. — L'Union allemande des éclaireurs pour jeunes filles, fondée à Berlin, en janvier 1912, se propose un double but de santé et de récréation. Le livre des éclaireurs, peut également servir à la protection de la jeunesse, particulièrement de la jeune fille. A mentionner spécialement les passages relatifs à l'hygiène, aux secours en cas d'accidents (Dr Lion), aux soins à donner aux enfants (E. von Hopffgarten), à l'éducation sociale (Anna Plothow). (Dr W.)

788. — KOSSAK, M. **Jouets** *(Spielsachen).* Z. Jug., 3e année, pp. 191-196. — Le jouet d'antan, conventionnel et sans originalité, a fait place à des représentations plus sincères de la réalité. Mais, tout artistique, tout vivant qu'il soit, un jouet n'intéresse l'enfant que dans la mesure où il répond à ses goûts. L'usage que l'enfant fait de ses jouets peut fournir aux parents des indications précieuses sur ses aptitudes à exercer tel ou tel métier.

789. — KÜPPERS, F. **Les jouets** *(Schundspielzeug).* D. Elternz., vol. 3, pp. 31-32, 50-52. — Dans le choix des jouets, les parents devraient un peu plus tenir compte du point de vue pédagogique.

790. — LICHTENBERGER, A. **L'enfant et le jeu.** Education, pp. 215-220. — Causerie sur la nécessité du jeu en plein air pour tous les enfants et le développement réjouissant des sports athlétiques dans les principaux pays.

791. — MARTY, H. **Les éclaireurs et l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 530-533. — Les adolescents aiment la société. Souvent ils s'associent pour mal faire. Les éclaireurs sont de petits groupes de jeunes gens qui veulent se rendre utiles et obéir à des principes che-

valeresques. Ils s'exercent au grand air, se privant souvent de confort. Ils apprennent à connaître le sentiment de la responsabilité. L'habitude de la discipline leur enseigne la soumission aux lois sociales.

792. — MENDOUSSE, P. et SOURIAU, P. **La chasse et l'éducation. I. Pour la chasse. II. Contre la chasse.** Education, pp. 473-481. — Les adolescents marquent généralement pour la chasse une propension extrême qu'il faut encourager. Par ses émotions et ses fatigues ce sport développe la maîtrise de soi et le goût de l'effort; il replonge dans la nature l'intellectuel et affine ses sens, il vivifie le sang du sédentaire, il guérit l'imaginatif de sa mélancolie et remédie ainsi aux troubles que la puberté apporte avec elle. Voilà comment Pierre Mendousse plaide la cause du chasseur. Voici maintenant celle du gibier. Sans doute, dit Paul Souriau, on ne peut soutenir que le chasseur prenne un plaisir cruel à abattre d'innocentes bêtes ; mais c'est un jeu où l'on oublie trop aisément le mal qu'on fait. La chasse ne laisse pas tout à fait intact le sentiment de bonté, et nous n'en avons pas en excès. Les éducateurs devraient pousser la jeunesse vers d'autres sports.

793. — MEYLAN, G. L. **Campements d'été** *(Hygiene and sanitation of summer camps).* Am. phys. Rev., pp. 692-696. — Expose le but et l'idéal que devraient réaliser les campements d'été, dont les effets sont si bienfaisants pour les garçons. Description détaillée de la construction d'un de ces campements avec des références spéciales aux côtés sanitaire et hygiénique.

794. — MORVAN, A. **Hygiène sociale.** Hyg. à l'Ec., pp. 6-7. — Propose d'établir des terrasses-jardins sur les toits des écoles. Dans les villes où la place est trop mesurée, les enfants auraient ainsi la possibilité de jouer à l'air. Cette idée a été réalisée à Paris, dans un dispensaire.

795. — NICAISE, V. **Les Eclaireurs français.** Rev. Ed. Nat., pp. 105-116. — Conférence faite au Lycée Louis-le-Grand sur l'origine et la raison d'être du scoutisme. Son but est de « retremper au contact de la vie sauvage les énergies amollies ».

796. — PALMER, A. W. **Le jeu et la vie de l'âme** *(Play and the higher Life).* University of California Chronicle, vol. XIV, pp. 437-444. — L'auteur passe en revue les récréations et les amusements offerts aux adolescents dans les grandes villes d'Amérique : théâtre, bals, patinages, restaurants, jeux de baseball, etc. Il leur trouve à tous le défaut d'être trop subjectifs et exploités d'une façon commerciale. L'Eglise se désintéresse des amusements. C'est un tort, car les amusements des grandes villes tendent constamment à détruire son œuvre. Elle devrait procurer aux adolescents des amusements qui développent également le corps et le caractère moral, soit en usant de son influence sur l'opinion publique, soit en affectant les chapelles, temples, salles d'écoles du dimanche à des réunions récréatives pour la jeunesse.

797. — PHILLIPS, P. C. **Les sports athlétiques à Amherst** *(The extension of athletic sports to the whole student body at Amherst).* Am. phys. Rev., pp. 339-342. — Indique les mesures à prendre pour le développement des sports et leur organisation ; met en garde contre les

excès de cette organisation qui peuvent conduire à une diminution de la spontanéité et de l'initiative individuelle.

798. — PROTHERŒ, E. **Etudiants et éclaireurs** *(Scholars and Scouts)*. 344 p., Londres.

799. — RAYDT, H. **Les voyages à pied** *(Fröhlich Wandern)*. 80 p., 2e éd., Leipzig, Teubner. — Petit livre populaire, orné de 96 illustrations, destiné à éveiller le goût pour les joyeuses randonnées à pied. Cet ouvrage contient un certain nombre de chansons de marche allemandes, il traite de la poésie des voyages pédestres et du vaste mouvement des « *Wandervogel* » (oiseaux migrateurs) dont le mot d'ordre est : « retour à la nature ». A ces considérations théoriques viennent s'ajouter d'excellents conseils pratiques sur l'organisation des excursions scolaires et autres auxquels la vieille expérience personnelle de l'auteur confère une valeur particulière. La deuxième édition comporte diverses adjonctions, entre autres une étude sur « Gœthe voyageur à pied ». Ce livre plaira à ceux qui, sac au dos, aiment à parcourir le monde. (A.)

800. — ROYET, C. **Le livre de l'éclaireur.** 466 p., Journal des voyages, Paris, Librairie Jules Tallandier. — Ce manuel du *boy-scout* français est une véritable encyclopédie. Si nos jeunes éclaireurs acquièrent toutes les connaissances utiles qu'il leur présente et les qualités physiques, intellectuelles et morales qu'il exige d'eux, on pourra en vérité leur dire avec l'auteur, dans son discours final : « Vous êtes venus au Scoutisme. Vous y avez acquis une belle santé et une belle humeur, la pratique des énergies, le culte des plus nobles sentiments. Par lui vous possédez des mains adroites, des bras forts, des jambes agiles, une poitrine de fer et un cœur d'or ».

801. — SCHMASSMANN, O. **Sport et formation du caractère** *(Sport und Charakterbildung)*. Z. Jug. août, pp. 684-687.

802. — SCOVEL, M. C. **Le théâtre et l'éducation** *(The Theater : A second Grade Problem)*. Man. Train. Mag., vol. XIV, pp. 115-128. — Le jeu des marionnettes, à en croire l'auteur, fortifie, chez les petits enfants entrant à l'école, l'amour et la connaissance de la famille. Et pour ceux de seconde année les représentations dramatiques sont un excellent moyen de culture de l'imagination. Suivent des explications détaillées sur la construction d'un théâtre avec ses décors et ses marionnettes.

803. — SECKENDORFF, C. de. **Les jeunes éclaireurs** *(Deutsche Jugenderziehung und Pfadfinderbewegung)*. 48 p., Munich, Gmelin. — Ouvrage très intéressant mais dont le patriotisme verse un peu dans le chauvinisme.

804. — SMITH, D. E. et quelques étudiants. **Jeux numériques** *(Number games and number rhymes)*. Teachers College Record, New-York, XIII, no 5, pp. 1-111. — Exposé des jeux, des vers, des devinettes basés sur le nombre. Les auteurs étudient aussi bien les jeux anciens que modernes. Ils constatent que plusieurs d'entre eux ne conviennent qu'aux adultes, d'autres, et parmi eux un grand nombre de jeux enfantins bien connus, s'adressent aux enfants, soit à la maison, soit particulièrement dans la vie scolaire.

805. — STOLITZA, Z. **La frayeur comme une des plus grandes attractions dans les jeux d'enfants**. C. Ed. Mor., pp. 553-554. — Les

enfants avouent avoir une prédilection pour les jeux où la frayeur joue son rôle. Or ce penchant est immoral; les éducateurs et les parents doivent donc le combattre et fournir aux enfants des sujets de jeux intéressants et moraux.

806. — TÄUBER, C. **Excursions à pied** *(Die Organisation der Jugendwanderungen)*. Z. Jug. nº 13, pp. 398-400. — Propose au Club Alpin Suisse d'organiser des sous-sections, ayant pour but de développer chez les jeunes gens le goût des voyages à pied et du bivouac.

807. — TORMANN, F. **Excursions et exercices militaires** *(Jugendwandern in Verbindung mit militärischen Übungen)*. D. Schulprax., pp. 142-143.

808. — VIVANT, J. E. **A propos des jeux olympiques de Stockholm.** Hyg. à l'Ec., pp. 133-134. — En Suède, le sport est l'objet d'un enseignement méthodique. En le pratiquant avec sérieux, on améliore la race; on diminue notamment l'alcoolisme, incompatible avec l'entraînement athlétique.

809. — VOGT, F. **La valeur éducative du sport** *(Der kulturelle Wert des Sports)*. Pharus, pp. 128-137. — Le sport comme éducateur du caractère et du sentiment social.

810. — WÄHMER, R. **Les éclaireurs et la nature** *(Jugendlicher Wandersport und Erziehung zur Weltfreude)*. Päd. Arch., pp. 408-423. — Les organisations des *boy-scouts* et leurs imitations, en conduisant la jeunesse en plein air, accordent volontiers trop d'importance aux questions de nourriture. Tendons plutôt à habituer les jeunes gens à jouir de la nature.

811. — WETEKAMP, W. **L'utilisation des terrains de jeux scolaires** *(Bessere Ausnutzung unserer Schulhöfe und Spielplätze im Winter)*. Monatsschr. höh. Schul., pp. 79-81. — Bonnes expériences. Il serait facile d'utiliser les terrains de jeux, même en hiver et de nuit, en les éclairant suffisamment et en les transformant en étangs de patinage, etc.

812. — WILLIAMSON, J. **Premiers conseils aux hommes de bonne volonté.** Rev. Ed. Nat., pp. 16-18, 36-37 et 52-53. — Conseils aux personnes désireuses de propager le mouvement si intéressant des éclaireurs.

813. — YOUNG, E. **Les éclaireurs, une expérience.** *(A scouting experiment)*. Sch. World, pp. 121-124. — Organisation d'une école de 185 garçons, en une troupe d'éclaireurs.

814. — ZINN, C. **Jeux et jouets** *(Kinderspiel und Kinderspielzeug)*. Leipzig, Teubner.

815. — A. M. W. **Ce que doit savoir et faire un éclaireur français. Programme et conseils.** 64 p., Paris, Ligue d'éducation nationale. — Cette petite brochure expose le programme de la Ligue d'éducation nationale et lance un appel aux adultes et aux adolescents qui voudraient y adhérer. D'une façon brève mais claire, les principes, le costume, les programmes d'examens des « éclaireurs débrouillards » sont exposés. On y a ajouté quelques renseignements pratiques et des conseils d'hygiène.

816. — S., C. S. **Les danses populaires dans les écoles** *(Folk dancing for Schools)*. J. of Ed., p. 239. — Bref résumé historique sur les danses

populaires en Angleterre. Il serait intéressant de les introduire dans les écoles.

Voir aussi à l'index : *Excursions, Jeux, Jouets, Sport, Eclaireurs* et les nos 668, 681, 687, 1344, 1436, 2133, 2299.

VI

LE MILIEU ET SON INFLUENCE

817. — DAMASCHKE, A. **Ecole et surpeuplement** *(Schule und Bodenreform)*. 22 p., Berlin, Buchh. « Bodenreform ». — Les affreux taudis d'une ville surpeuplée ne sont pas précisément propres à faire germer le bon grain que l'école sème dans le cœur des enfants ; aussi les maîtres d'Allemagne adhèrent-ils en masse à « l'Union pour la réforme foncière » dont le but est de mettre fin à la crise du logement.

818. — HEITMANN, L. **Les élèves des gymnases « réaux » en Allemagne** *(Der Realschüler)*. 36 p., Leipzig, P. Eger. — Les élèves des écoles réales sont, pour la plupart, des enfants de la classe moyenne, dont le caractère et les aptitudes au travail sont déterminés en grande partie par le milieu familial et la mentalité professionnelle des parents. On peut distinguer deux grandes catégories : 1° les gens d'affaires, au sens pratique mais à la culture intellectuelle restreinte, dont l'influence est diamétralement opposée à celle de l'école, fréquemment en conflit de mentalité avec leurs enfants, ne comprenant rien à l'éducation, gâtant ou élevant trop à la dure ; 2° les fonctionnaires, au jugement souvent étroit, à l'idéal terre à terre, autoritaires et parcimonieux, mais donnant à leurs descendants des habitudes de travail et d'honnêteté. Les associations extra-scolaires, sous la compétente direction d'un maître, sont un excellent moyen d'atténuer et de fondre les contrastes des différents milieux.

819. — HOCHE, P. **La rue et l'éducation** *(Die Strasse als Erzieher)*. Z. Jug., n° 12, pp. 357-360. — Sur la double influence de la rue : rôle éducateur et dangers.

820. — HOFFMANN, B. **L'éducation et la réforme agraire** *(Jugenderziehung und Bodenreform)*. 30 p., Berlin, Buchh. « Bodenreform ». — L'éducation et l'instruction ont beaucoup à souffrir, dans les grandes villes, de l'insuffisance des habitations et de leur surpeuplement. La réforme agraire, inaugurée en Allemagne par Damaschke et tendant à empêcher les spéculations sur les terrains à bâtir, doit être encouragée par tous les éducateurs.

821. — PREIBISCH. **Internat et grandes villes** *(Alumnat und Grossstadt)*. Alumnat,, pp. 330-334.

822. — RÜHLE, O. **L'enfant prolétaire** *(Das proletarische Kind)*.

XIV-262 p., Munich, A. Langen. — Essai de grouper en un ensemble les faits, rapports et conditions qui déterminent le développement de l'enfant du peuple. Il est encore impossible d'obtenir rien de précis et de complet dans ce domaine, à peine ouvert à l'investigation scientifique. Bien que l'auteur se laisse souvent gagner par les partis pris de classe, son travail est d'une documentation abondante et bien ordonné. Un index en rendrait l'usage plus commode. (Dr W.).

823. — THOMSON, M. H. **Le milieu et la productivité** *(Environment and Efficiency)*. 100 p., Londres, Longmans Green. — L'auteur s'applique à démontrer, au moyen de documents recueillis dans diverses écoles industrielles et orphelinats, l'importance du milieu comme facteur déterminant du caractère et de la productivité industrielle.

824. — WEINTROH, J. R. **L'influence du milieu sur l'intelligence** *(The influences of Environment on Mental Ability)*. J. of. educ. psych., pp. 577-583. — On fit un choix de quelques enfants dans trois écoles dont les élèves appartenaient à des familles riches, de fortune moyenne et très pauvres. On appliqua les tests de Binet-Simon pour voir comment leur intelligence correspondait à leur âge. Les résultats montrent qu'aucune différence générale ne correspond à la différence des milieux.

825. ZERGIEBEL, M. **L'influence de la grande ville sur les enfants des écoles** *(Der Einfluss des Grossstadtmilieus auf das Schulkind)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 325-336. — Par les impressions innombrables qu'elle offre à l'enfant, la grande ville engendre la superficialité de la vision ; elle réduit l'expérience de l'enfant aux observations industrielles et techniques. Les intérêts sont variés, la vie mentale est mobile, mais l'attention se soutient mal. L'école doit réagir contre ces tendances en habituant les élèves à l'observation.

Voir aussi à l'index : *le Milieu, Ecoles rurales*.

VII

L'ÉDUCATEUR

I. — Instituteurs et Professeurs.

Situation administrative et sociale. Conditions générales.

826. — BAAR, E. **Traitements du personnel de l'enseignement professionnel en Allemagne** *(Die Besoldung der hauptamtlichen Leiter und Lehrer an gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen)*. Schulstat. Bl., pp. 18-20, pp. 29-30.

827. — BALZ, A. **Peines disciplinaires.** Man. gén., 79e ann., p. 197. — Peines disciplinaires et intervention des Amicales.

828. — BALZ, A. **Pour la journée de huit heures dans l'enseignement primaire.** Man. gén. 79e année, p. 351.

829. — BALZ, A. **L'examen médical.** Man. gén., 79e ann., p. 243. — A propos d'une décision de la Chambre assurant aux instituteurs tuberculeux les moyens de se guérir avant de reprendre leurs fonctions.

830. — BERNES, H. **Les professeurs de lycées et l'accès aux chaires des facultés.** Ens. second., pp. 73-75.

831. — CAMPE Dr (von). **Recteurs et instituteurs** *(Rektoren und Lehrer).* Bl. Fortbild. pp. 329-333. — Souhaite que la paix s'établisse entre recteurs et maîtres et que ces deux catégories d'éducateurs ne se regardent plus comme deux classes différentes, et antagonistes.

832. — CHOLMELEY, R. F. **Unité de la profession** *(The Unity of the Profession).* Ed. Times, pp. 363-365. — Si l'on ne spécialise pas les différents professeurs, l'école n'aura ni organisation ni unité. En Angleterre, dans l'ancien système, le choix des professeurs se faisait trop d'après des considérations de personnes ou même de classes sociales. Actuellement on cherche à former pour chaque branche un homme spécialement qualifié, et à maintenir partout un niveau élevé d'enseignement.

833. — CLASS, P. **Renchérissement de la vie et augmentation des traitements** *(Nachdenkliche Teuerungsberechnungen).* Päd. Zeit., pp. 779-800.

834. — FISCHER, C. **Fondement psychologique et moral de la joie professionnelle chez l'instituteur** *(Psychologische und ethische Grundlagen der Berufsfreudigkeit des Lehrers).* Päd. Stud., pp. 209-219.

835. — FISCHER, R. **La mortalité des professeurs secondaires** *(Untersuchungen über die Sterblichkeit der Oberlehrer).* Schulstat. Bl., pp. 109-112.

836. — FRIEDEL, V. H. **Les traitements des instituteurs et des institutrices dans les pays étrangers.** Educ. mod., pp. 55-71.

837. — FRIEDRICH, F. **Rivalités dans le corps enseignant** *(Kämpfe und Rivalitäten zwischen den Lehrergruppen).* Päd. Stud., pp. 256-268. — La rivalité et les dissensions entre professeurs secondaires et instituteurs primaires devient, en Allemagne, de plus en plus violente. Exposé des deux attitudes.

838. — FÜRTH, H. **La carrière d'instituteur** *(Lehrerlasten und Lehrerlohn).* Z. Schulges., vol. 25, pp. 118-120. — Le travail du maître mérite plus d'égards. L'augmentation des traitements menace d'accroître encore le nombre d'heures d'enseignement obligatoire, alors qu'au contraire la tâche des maîtres devrait être allégée.

839. — GORRIN, U. et DEVIENNE, O. **Le recrutement des instituteurs.** Man. gén., 79e ann., pp. 238-240. — Sur le traitement des instituteurs français et la réorganisation des écoles normales.

840. — GROS, C. **Le classement du personnel administratif dans l'enseignement secondaire.** Ens. second., pp. 273-275. — Quelques indications sur les traitements des fonctionnaires de l'enseignement.

841. — HAURANNE, D. de. **Le projet de fondation d'une caisse**

centrale autonome des retraites de l'enseignement libre. Bul. Soc. gén. Ed., pp. 498-515.

842. — JUNKER, R. **L'indépendance du personnel enseignant** *(Von der Selbständigkeit im Lehramt).* Landssch., vol. II, pp. 45-49. — L'instituteur a besoin d'une certaine indépendance d'esprit vis-à-vis des autorités pédagogiques pour ne pas perdre toute initiative. Il l'acquiert par des études sérieuses. Il doit garder son indépendance vis-à-vis des parents de ses élèves ; il y réussit par la dignité de sa vie et son esprit de justice.

843. — KEMENY, F., **Associations de professeurs** *(Das Vereinswesen der Mittelschulprofessoren).* Z. Realsch., nº 2, pp. 65-69. — Enumération des associations de professeurs de l'enseignement moyen en Hongrie, en Autriche et en Allemagne. Organisation, importance.

844. — LEUPOLT, E. **Désaccords** *(Spannungen).* D. Schule, pp. 417-422.

845. — LINDENAU, F. **Directeurs d'écoles et instituteurs** *(Das rechte Verhältnis zwischen dem Leiter und den Lehrern einer Schule).* Päd. Warte, pp. 1243-1253.

846. — LORENTZ, F. **Comment préserver les instituteurs de la tuberculose** *(Die Tuberkulose unter den Lehrern und die Massnahmen zu ihrer Bekämpfung).* Päd. Zeit., pp. 837-840.

847. — LYONNET, A. **L'injuste égalité.** Ecole nouv., 15e ann., pp. 498-499, pp. 582-583. — Montre l'injustice de la formule : à travail égal, salaire égal. L'égalité de traitement entre instituteurs et institutrices tarirait la source du recrutement du personnel masculin.

848. — MAAS, J. **Psychologie et développement des associations d'instituteurs** *(Über die Psychologie des Vereinswesens und die Entwicklung der Lehrerorganisation).* A. D. Lehrz., nº 41, pp. 485-488.

849. — MAHIET, E. **Des chiffres.** Ecole nouv., 15e année, pp. 362-364, p. 468, pp. 511-512, p. 544. — Enquête sur la préparation et la situation des instituteurs à l'étranger ; comparaison entre leur traitement et celui des instituteurs français.

850. — MEYER, H. T. M. **La carrière d'instituteur primaire en Allemagne** *(Die Laufbahn des Volksschullehrers in den deutschen Bundesstaaten im Jahre 1912).* Säem., pp. 498-505 — Exposé détaillé de la situation et des vœux actuels du corps enseignant allemand surtout en ce qui concerne l'admission aux universités.

851. — MONTJOTIN, E. **La question du relèvement des traitements des instituteurs.** Volume, nº 13, pp. 211-213.

852. — MÜLLER. **Primaires et universitaires** *(Volksschullehrer und Akademiker).* Päd. Warte, pp. 68-71.

853. — MÜLLER, F. A. **Le déplacement des instituteurs dans l'intérêt du service** *(Die Versetzung im Interesse des Dienstes).* Päd. Zeit., pp. 69-72.

854. — PLÜSCHKE, P. **L'instituteur principal** *(Der Hauptlehrer).* XII-235 p., Hanovre, Meyer (Gust. Prior). — Guide administratif pour l'instituteur principal. Traite de sa position officielle, de sa nomination, de ses devoirs, de ses rapports de service, de ses revenus, de ses droits de pension ainsi que de la situation de sa veuve et de ses orphelins. (La

désignation d'instituteur principal s'applique à plusieurs fonctions assez différentes.) Ouvrage bien ordonné et d'une consultation aisée.

855. — REICHE, E. **Le personnel enseignant primaire de Berlin et l'organisation scolaire** *(Die Lehrerschaft Gross-Berlins und die Schulorganisation).* Päd. Zeit., pp. 159-160 et 176-177.

856. — RICHTER, J. **Psychologie de l'instituteur allemand** *(Zur Psychologie des deutschen Erziehers).* Säem., pp. 407-413. — L'instituteur occupe une position sociale isolée. Ses fonctions l'absorbent entièrement ; la monotonie des mêmes devoirs chaque jour répétés, ôte à sa vie toute saveur. Le meilleur remède est pour lui de fortifier sa propre personnalité par la culture des sciences et des arts.

857. — SCHMIDKUNZ, J. **Tradition professionnelle et éducation du peuple** *(Berufstradition und Volkserziehung).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 239-259. — Importance et développement de la pédagogie universitaire.

858. — SÖHRING, A. **Leçons obligatoires des instituteurs primaires à Berlin** *(Die Pflichtstunden der Lehrenden an den Volksschulen in Gross-Berlin).* Schulstat. Bl., pp. 61-62.

859. — THALMANN, A. **Les traitements du personnel enseignant en Suisse** *(Die Besoldungsverhältnisse der Primar- und Sekundarlehrer und -Lehrerinnen in der Schweiz).* Schw. Päd. Z., pp. 307-391. — Aperçu des diverses législations cantonales sur le traitement des maîtres primaires et secondaires, l'organisation des caisses de retraite, etc.

860. — VINCENT, A. **Les instituteurs et la démocratie.** 122 p., Paris, Nouvelle librairie nationale. — Les « Amicales » ont vécu d'abord en bons termes avec le gouvernement. Elles jouèrent un rôle utile au point de vue de la réduction des déplacements d'office. En 1906 des syndicats naquirent et se multiplièrent rapidement, au grand mécontentement du gouvernement qui, en présence de leur influence, décida de les poursuivre après le congrès de Nantes, lors de leur adhésion à la C. G. T. Leur but est de combattre le socialisme parlementaire, l'anarchie, le féminisme et surtout de former des « producteurs » et des « ménagères », tandis que la démocratie se préoccupe uniquement de fournir des électeurs au pays. Les syndiqués veulent une réforme de l'enseignement et une amélioration des traitements. Ils réclament l'établissement de « Républiques diverses et particulières » (syndicats de métiers) sous la direction d'un seul car la protection du sol ne peut être assurée que par un pouvoir personnel et héréditaire. Mais, dit l'auteur, il faut que l'Eglise n'empiète pas sur les pouvoirs laïques.

861. — WEBER, E. **Qualité et quantité** *(Qualitätsleistung und Massenwertung).* Landssch., vol. II, pp. 219-223. — Il y a une certaine injustice dans la rémunération égale attribuée aux instituteurs d'une même classe. Celui qui ne fait que le strict nécessaire dans son activité pédagogique n'est pas autrement payé que celui qui, par ses préparations et son travail en classe, fait de la pédagogie un art. Le remède serait une plus grande autonomie du corps enseignant. Il devrait pouvoir donner son avis sur la qualification de ceux qui sont appelés à l'avancement.

862. — WIGGE, H. **Rapports des directeurs d'école en Allemagne**

(Kollegiale Schulleitung und autoritatives Rektorat). Päd. Zeit., pp. 861-867, pp. 905-908. — L'instituteur seul est responsable de son enseignement en classe. L'inspecteur est le supérieur immédiat de l'instituteur quant à l'enseignement. Le directeur d'école est avant tout instituteur.

863. — **Assemblée générale de l'association des instituteurs allemands en 1912** *(Die deutsche Lehrerversammlung 1912).* Päd. Zeit., pp. 437-448, 457-470, 481-489, 509-519, 533-540, 558-570, 577-583 et 597-603.

864. — **La carrière des instituteurs allemands** *(Die Laufbahn der Volksschullehrer in Deutschland).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 366-371.

865. — **Mortalité des instituteurs allemands (Statistique)** *(Sterblichkeitsstatistik der deutschen Lehrerschaft).* Schulstat. Bl., pp. 1-4.

866. — **Les pensions de retraite des instituteurs genevois.** Educateur, pp. 1-4.

867. — **Le professorat allemand et les autres carrières** *(Die deutsche Lehrerschaft in der Berufsstatistik der Jahre 1882, 1895 und 1907).* Schulstat. Bl., pp. 133-137. — Statistiques de 1882, 1895 et 1907.

868. — **Le traitement des instituteurs de Hambourg** *(Die Neufestsetzung der Lehrerbesoldung in Hamburg).* Schulstat. Bl., pp. 114-115.

Voir aussi à l'index : *Educateur, Instituteurs, Professeurs* (*choix, traitement, associations*, etc.) et les nos 328, 606, 629, 924, 941, 1040.

2. — Devoirs de l'Educateur. Son influence sur l'élève.

869. — ANNE, E. **L'action individuelle du maître sur les élèves.** Man. gén., 79e ann., pp. 278-279. — Connaissons nos élèves, leur famille, leur milieu.

870. — ANTHES, O. **Heinz Hauser,** 306 p., Leipzig, R. Voigtländer. — C'est, contée avec beaucoup de saveur, l'histoire d'un maître d'école de nos jours : étudiant, il mène une existence de paresse, puis au moment d'embrasser, sur la demande paternelle, la carrière de l'enseignement, il est en proie à des luttes morales, tant cet avenir lui paraît étroit, sévère, exempt de la libre plénitude qu'il souhaite. Cependant, il l'accepte et s'aperçoit bientôt que les matières enseignées, la méthode ne sont que secondaires, que l'art pédagogique repose avant tout sur l'activité créatrice du maître, sur un don naturel, et que ce don, il le possède. Adjoint d'école primaire, puis maître d'école secondaire dans de petites villes allemandes, il est partout l'objet du respect et de l'affection de ses élèves, qu'il s'attache par sa personnalité très vivante, mais en même temps il est en butte à l'envie, aux persécutions de ses supérieurs, ou de gens que ses allures libres, sa pédagogie large et humaine, choquent ou déconcertent. Après bien des vicissitudes, des découragements, des attentes et des espoirs déçus, une évolution s'opère en lui. Sans ambition désormais, il comprend la grandeur possible d'une simple existence de maître d'école, et cette humble situation ne l'empêchera

pas de travailler à faire triompher son idéal de l'école et de l'éducateur: celui-ci, non pas uniquement un « maître », une machine à enseigner, mais un homme comme les autres, vivant et libre ; celle-là, mieux qu'un simple laboratoire d'instruction, le centre où se formeront des hommes complets, munis de cette réelle culture individuelle qui est la base d'une solide culture nationale.

871. — BERNARD, P. **Au métier**. Volume, pp. 3-5. — Comment doit être compris le métier d'instituteur pour s'élever à la hauteur d'un art.

872. — BOYCE, A. C. **Les qualités nécessaires aux maîtres secondaires** *(Qualities of merits in secondary school teachers)*. J. of. educ. psych., pp. 144-157. — Essai de détermination des qualités qui font la réputation professionnelle d'un maître. On demanda à des inspecteurs scolaires leur avis sur les mérites de leurs professeurs à ce point de vue spécial et en général. En appliquant le calcul à leurs réponses on trouva que le talent pédagogique est la qualité la plus importante, tandis que la capacité intellectuelle et la discipline viennent en quatrième et cinquième rangs sur la liste. Ces résultats montrent qu'il est besoin de certaines qualités déterminées pour réussir dans l'enseignement primaire et secondaire.

873. — CONRAD, M. **L'enfant et le maître** *(Kind und Lehrer)*. VII-90 p. Leipzig, Wunderlich.

874. — GAUDIG, H. **Les joies du maître** *(Lehrerfreuden neuen Stils)*. Säem, pp. 1-6, 49-54, 105-114. — Comment la collaboration à l'évolution psychique de l'élève et de la classe est une source féconde de joies pour le maître.

875. — GUY-GRAND, G **Politique et politique**. Ecole nouv., 15e année, pp. 190-191. — Recommande à l'instituteur de s'abstenir de politique militante, et de consacrer tout son zèle à l'intérêt supérieur de la République.

876. — HOCHE, P. **Le talent dans l'éducation** *(Das Talent in der Erziehung)*. D. Schulprax., pp. 165-167.

877. — JERUSALEM, W. **Les devoirs du professeur secondaire** *(Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen)*. XII-392 p., Vienne et Leipzig, Braumüller. — Ce livre, riche en idées justes et en conseils utiles, est le fruit d'une expérience de plus de trente années. Le professeur secondaire doit réaliser une synthèse entre la science pure telle qu'elle est enseignée à l'université et l'élément plutôt didactique qui appartient à l'enseignement primaire. De plus, il doit concilier le caractère du fonctionnaire et celui de l'éducateur. La solution est dans le but de l'enseignement secondaire : produire chez l'élève l'indépendance intellectuelle et la responsabilité morale qui le préparent pour la vie ou pour l'université. L'instruction générale peut viser à la culture nécessaire pour vivre dans la société, ou bien à un savoir encyclopédique pour lui-même, ou enfin à l'éducation de toutes les facultés de l'individu, c'est-à-dire son éducation scientifique, esthétique, éthique, religieuse et philosophique. Pour remédier à la surcharge des programmes, on devrait faire la part entre les branches d'études rigoureuses (mathématiques, physiques, etc.) qui seraient l'objet d'examens sévères, et les branches

attrayantes (botanique, zoologie, etc.). Cette même distinction est possible dans tous les domaines. Les devoirs du professeur sont de trois ordres : scientifiques, didactiques, sociaux. Dans la préparation scientifique, l'auteur recommande le travail spontané, l'activité des futurs maîtres. La préparation didactique appartient à l'université (cours spéciaux et exercices pratiques) et s'appuiera sur une étude approfondie de la psychologie ; dans l'art de l'enseignement, le point essentiel est l'intérêt. Des considérations étendues sont consacrées à la méthodologie, à l'autorité, à la discipline. Dans l'enseignement secondaire, l'obéissance doit être libre et spontanée. Les essais de *self-government*, en Europe et aux Etats-Unis, prouvent que l'autorité peut s'accommoder avec les tendances actuelles à la liberté. La situation sociale du professeur dépend de lui-même, de ses travaux scientifiques, de son activité comme vulgarisateur de la science. Livre précieux que tout professeur lira avec fruit. (Dr B.)

878. — KAHN, J. **Les défauts des maîtres ; causes et remèdes** *(Why teachers fail; fundamental causes and remedies)*. Education Bost., vol. XXXIII, pp. 193-199. — On ne considère ici que les causes d'insuccès auxquelles le maître lui-même peut remédier directement. Ce sont principalement : 1° l'ignorance de la science pédagogique ; 2° l'incapacité de l'appliquer aux problèmes de l'éducation (le remède est ici l'examen de soi-même et l'observation du travail des autres maîtres) ; 3° le manque d'effort.

879. — KAISSER, B. **La joie dans l'éducation** *(Geistige Frische und heiterer Sinn bei Unterricht und Erziehung in Haus und Schule)*. 23 p., Stuttgart, vol. IX du Schwäbischer Schulmann. — L'enfant ne saurait vivre sans joie, et pourtant, combien peu la famille et l'école se préoccupent-elles de la lui assurer ! Les parents négligent leurs enfants ou les gâtent par trop de caresses, ignorant le prix des joies simples de l'existence. L'école est tout aussi avare d'allégresse : la personnalité du maître, des programmes surchargés, le développement presque exclusif de la raison engendrent l'ennui. C'est au maître à transformer le dégoût qu'inspire l'école en joie, en bonheur d'apprendre. L'auteur énumère les qualités requises du maître (et qui font de lui un phénix) : santé, préparation soignée, amour du métier, entrain, patience, égalité d'humeur, piété, moralité.

880. — KAMITZ, B. **L'instituteur lecteur** *(Der Lehrer als Vorleser)*. Landssch., vol. II, pp. 208-211. — Conseille aux instituteurs de campagne de lire aux paysans certains chefs-d'œuvre de la littérature. Ce serait un excellent moyen d'instruire les masses et l'autorité des instituteurs n'en serait qu'augmentée.

881. — PAYOT, J. **Les « mauvais bergers »**. Volume, octobre, pp. 17-19. — Met en garde les instituteurs qui seraient portés à introduire la politique dans les questions d'éducation. Le rôle des Amicales d'instituteurs doit être de tenir l'école au-dessus de tous les partis, celui des maîtres, de former non pas des politiciens, ce qui serait la désorganisation de l'école, mais des hommes complets, et des Français véritables patriotes.

882. — RICHTER, J. **La véracité pédagogique** *(Von der pädagogischen Wahrhaftigkeit).* N. Bahnen, vol 23, pp. 145-153. — Contre certains accommodements avec la vérité qui, dans l'administration scolaire allemande, compromettent l'honnêteté de l'œuvre pédagogique.

883. — SCHEID. **La Classe éducative.** Rev. péd., pp. 501-516. — L'instituteur débutant ne doit pas s'effrayer de la complexité de sa tâche ; il y a un grand principe directeur : ne donner aucun enseignement qui ne soit aussi une éducation, ne donner aucune éducation qui ne repose sur un enseignement. L'éducation doit se dégager de l'exemple du maître, de son action directe. Le secret de la force éducative du maître est donc de comprendre l'unité nécessaire de son action et par suite l'unité de sa vie. C'est donc moins au perfectionnement de sa méthode qu'au sien propre, à l'harmonie de sa vie intérieure, qu'il lui faut travailler sans cesse.

884. — STEVENS, K. **Culture personnelle de l'instituteur** *(The self education of the Teacher).* Ed. Times, pp. 243-245. — Celui qui enseigne doit mener une vie saine, régulière, se mêler à ses semblables, voyager, lire beaucoup, s'intéresser au côté social et civique de sa profession.

885. — WENDT, P. — **Entretiens entre le maître et les élèves** *(Ein Plauderstündchen in der Schule).* Bl. Fortbild., pp. 466-468. — Avantage que le maître retirerait à s'entretenir librement, de temps à autre, avec ses élèves : comprenant mieux leur mentalité, leurs désirs, il pourrait rendre son enseignement plus intéressant.

886. — WENDT, P. **Aux jeunes maîtres** *(Auf welche Dinge hat ein junger Lehrer beim Unterricht zu achten?)* Bl. Fortbild., pp. 626-628. — Le jeune maître doit veiller constamment à son attitude en face des élèves, ne jamais perdre de vue le but de son enseignement, contrôler chaque jour les résultats de ses leçons.

887. — ZANDER, M. **Leçons de maître** *(Meisterlektionen).* D. Schulprax., pp. 49-52, pp. 60-62, pp. 69-72 et pp. 78-79. — Oppose aux leçons schématiques les leçons de maître données par des personnalités et tendant à développer la vie totale des enfants.

888. — P. H. **La personnalité du maître** *(Bemerkungen zur Lehrerpersönlichkeit).* D. Schulprax., pp. 34-36.

Voir aussi à l'index : *Devoirs, Influence, Personnalité, Responsabilité de l'éducateur.*

3. — Institutrices.

889. — GENIN, M. L. **Institutrice et femme (Le mariage).** Volume, Avril, pp. 497-499.

890. — GENIN, M. L. **Institutrice et maman.** Volume, juin, pp. 574-576. — La femme, mariée et mère, peut-elle être bonne institutrice ? L'auteur n'hésite pas à répondre par un oui, très motivé.

891. — HEROLD. **La pléthore des institutrices secondaires en Prusse** *(Zur Frage der Überproduktion an Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen).* Franenbild., pp. 19-27.

892. — JÆHNER, M. **La formation pratique des institutrices** *(Die praktische Ausbildung der Seminaristinnen).* Höh. Mädchensch., pp. 88-91 et 106-112.

893. — KEUDELL, E. von. **Les femmes et le professorat** *(Für das höhere Lehramt geprüfte Frauen).* Frauenbild., pp. 588-599.

894. — KICKER. **La préparation pédagogique en Prusse** *(Die praktisch-pädagogische Ausbildung im Oberlyzeum).* Höh. Mädchensch., pp. 489-496 et pp. 517-522.

895. — LANGE, A. **Organisation et programme d'un séminaire d'institutrices** *(Das praktische Jahr des höheren Lehrerinnenseminars).* Höh. Mädchensch., pp. 54-59.

Voir aussi à l'index : *Institutrices (préparation, mariage)* et les nos 847, 1264.

4. — Préparation des Instituteurs.

a. — *Questions générales. Ecoles normales, Séminaires etc.*

896. — AB DER HALDEN, C. **On demande des élèves-maîtres (Sur le vif).** Volume, no 42, pp. 668-670.

897. — ADAMS, J. **Le but de l'école normale** *(The function of Training College).* J. of exp. ped., vol. I, pp. 198-205. Discours adressé par son président à l'Association de l'Ecole Normale. L'école doit poursuivre plusieurs buts : 1o compléter l'éducation générale des étudiants, 2o leur enseigner les principes professionnels, 3o les préparer à la pratique de l'enseignement. Elle ne doit donc enseigner que les doctrines reçues, formant actuellement un tout suffisant. La principale difficulté est de familiariser les étudiants avec la méthodologie la plus moderne, sans les rendre impropres au travail dans les écoles où les idées dominantes datent nécessairement de quelques années.

898. — BARTEL, H. **La réforme de la préparation des instituteurs** *(Zur Reform der Lehrerbildung).* Päd. Zeit., pp. 1049-1055.

899. — BLAICH, L. R. **Bourses de professeurs à Indianapolis** *(The Gregg Scholarships of the Indianapolis Public Schools).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 460-462. — Ces bourses sont attribuées aux professeurs ayant au moins trois ans de pratique, afin qu'ils puissent continuer leurs études universitaires chez eux ou à l'étranger, pour des périodes variables.

900. — BOHNSTEDT, H. **Réorganisation des examens d'instituteurs en Prusse** *(Die Neuordnung der zweiten Lehrerprüfung in Preussen).* Päd. Blätt., pp. 578-590. — Appréciation critique.

901. — BRYAN, E. B. **Guide du maître** *(Fundamentals facts for the teacher).* 137 p., Boston-New-York, Silver Burdett & Co.

902. — BUSSE. **La formation des instituteurs aux Etats-Unis** *(Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten).* Päd. Zeit., pp. 661-664. — Ombres et lumières.

903. — CAMPE, de. **Les études universitaires des instituteurs** *(Das Universitätsstudium der Volksschullehrer, seine Grenzen und seine Notwendigkeit).* Päd. Blätt., pp. 401-418. — Les écoles normales ne donnent pas encore une préparation suffisante pour que les études supérieures puissent porter leur fruit. D'autre part l'intérêt de l'école primaire n'exige pas que les futurs instituteurs aient fait des études académiques. Mais, comme on ne peut refuser aux instituteurs le droit d'aspirer aux fonctions supérieures de l'enseignement primaire qui exigent des études sérieuses, il n'est que juste de les admettre à l'université. L'auteur demande des garanties pour que l'université prépare une véritable élite : conditions d'admission, durée des cours, examens de sortie, etc.

904. — CLAPARÈDE, E. **Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond.** Arch. Psych., fév., pp. 21-60. — A propos de la création à Genève d'un Institut des Sciences de l'éducation. La psychologie de l'enfant doit être le centre du système éducatif. L'auteur s'élève avec vivacité contre la pédagogie actuelle, pédagogie dogmatique et policière qui, faute d'orientation scientifique, repose sur la contrainte extérieure et reste fermée aux idées nouvelles.

905. — CROSSLEY, M. L. **Le rôle de l'éducation universitaire** *(The function of a College education).* Education Bost., vol. XXXIII, pp. 129-134. — Il y a sans doute un grand intérêt psychologique à fournir aux étudiants une éducation pratique, car on les place ainsi dans les conditions de leur activité ultérieure, mais il est dangereux de rendre l'éducation universitaire trop étroitement professionnelle. Elle doit surtout faire comprendre aux étudiants que leur travail n'est qu'une partie d'une œuvre plus vaste.

906. — FAITHFULL, L. **La préparation des maîtres secondaires** *(The training of secondary teachers).* Ed. Times, pp. 376-378.

907. — FALKENBERG, H. **La lecture pour la jeunesse et la civilisation** *(Jugendlektüre und Kulturleben),* 70 p. Kempten et Munich, Kösel. — L'auteur, prêtre catholique, est épris d'un idéal élevé d'éducation et de progrès. Le livre est actuellement le moyen le plus puissant de former les esprits. Aujourd'hui, gens du peuple, artisans et commerçants ont souvent plus de culture que n'en avaient certains universitaires il y a cinquante ans. L'auteur s'en félicite et appelle le jour où le cultivateur raisonnera comme un philosophe. Il se demande quelles lectures contribueront à l'éducation des enfants. Ses conseils sont larges et non strictement confessionnels. Pour atteindre le but il faut avant tout réformer l'éducation des instituteurs ; l'enseignement à l'école normale doit être aussi large que dans les autres écoles supérieures. Une solide instruction aidera l'instituteur à s'élever toujours plus haut dans l'échelle sociale. La formation littéraire surtout a été négligée. Livre courageux et sympathique par son adhésion sans réserves aux idées progressives. (Dr B.)

908. — FINDLAY, J. J. **La préparation de l'instituteur** *(Some problems in the training of the teacher).* J. of. exp. ped., n° 3, pp. 232-235.

909. — GASQUET, A. **La réforme des écoles normales.** Rev. péd., pp. 301-326 ; pp. 422-441. — Décrit les étapes de l'Ecole Normale en

France, jusqu'à la réforme de 1905, qui, limitant à deux ans la préparation du brevet, renforça la préparation professionnelle et la culture générale des candidats. L'auteur voudrait voir une nouvelle réforme qui tendrait à la libération complète, pendant les trois années d'Ecole Normale de toute préoccupation de brevets, en exigeant déjà à l'admission le brevet supérieur. Il commente une réforme souvent proposée, la préparation des instituteurs primaires par l'Université. L'objection essentielle est que l'Université, centre de recherches scientifiques, ne peut devenir une école de vulgarisation élémentaire; demander aux professeurs d'abaisser à ce niveau leur enseignement serait reconstituer l'Ecole Normale au sein de l'Université. L'enseignement supérieur doit cependant féconder les autres, mais d'une manière indirecte, par l'intermédiaire de professeurs d'Ecole Normale, qui, formés à l'Université, seraient les interprètes de sa pensée et de ses recherches. Telle fut déjà l'idée de Jules Ferry, tel doit être le but de ceux qui dirigent actuellement l'enseignement public en France : multiplier les échanges entre les divers ordres d'enseignement.

910. — GEBLER, H. **Pro facultate educandi.** Alumnat, pp. 14-22. — Préconise, à côté de la *facultas docendi*, une *facultas educandi*. Le meilleur moyen d'acquérir la dernière est le stage dans un internat.

911. — GERDES, K. **La préparation professionnelle des instituteurs en Prusse** *(Gedanken zur Ausgestaltung der Berufsbildung der Seminaristen)*. Päd. Blätt., pp. 235-246. — Propose l'adjonction d'une quatrième année d'école normale dont le but principal serait l'initiation professionnelle, l'étude approfondie des sciences pédagogiques et de la méthodologie, et un stage prolongé dans une école d'application.

912. — GÜLDNER, H. **Le brevet supérieur en Prusse** *(Die Oberlehrerin in Preussen)*. 97 p., Bonn, A. Marcus & E. Webers. — Brochure destinée aux institutrices prussiennes et qui leur expose les moyens les plus rapides d'obtenir le brevet supérieur.

913. — HADLICH, H. **La psychologie à l'école normale d'institutrices** *(Die Psychologie im Pädagogikunterricht des höheren Lehrerinnenseminars)*. Päd. Arch., pp. 74-81.

914. — HAUSSMANN. **Développement du maître et inspection scolaire** *(Die Fortbildung des Lehrers und die Schulaufsicht)*. Päd. Blätt., pp. 530-535.

915. — HODGSON, G. E. **Professeurs incompétents** *(Incompetent Teachers)*. J. of Ed., pp. 589-590. — Recherche le moyen de se débarrasser de ces incompétences pendant les études. Conclusion : Les écoles normales devraient posséder la faculté de refuser un certificat au dernier moment.

916. — HOLLAND, E. O. **Les écoles normales de Pensylvanie** *(The Pennsylvania State Normal School and Public School system)*. 94 p., New-York, Teachers' College, Columbia University. — Le plus grand défaut des écoles normales de Pensylvanie, réside dans le fait qu'elles sont contrôlées par des laïques qui les considèrent comme des entreprises commerciales et portent plus d'intérêt à leur prospérité financière qu'à leur action éducative. L'Etat leur accorde chaque année des subventions éle-

vées, mais sans surveiller l'usage que l'on en fait, ni s'inquiéter de savoir si les réformes décrétées par lui sont réalisées. L'auteur propose que l'Etat rachète ces écoles et les transforme radicalement. Il critique aussi une trop grande diversité dans la préparation à l'école normale et le niveau trop bas des exigences pour l'admission. La meilleure réforme serait de faire assumer par l'Etat le contrôle de tous les examens.

917. — LEHMANN, R. **La pédagogie à l'université** *(Pädagogik auf der Hochschule).* Säem., pp. 36-37.

918. — LEPOINTE, E. L. **La « culture » et les primaires.** Rev. péd., pp. 101-112. — Elle est un affinement du cœur et de l'esprit. Tandis que l'éducation et l'instruction ont des buts d'utilité, la culture a sa fin en elle-même; elle est désintéressée. Elle est une éducation de soi-même. Et un primaire, s'il est épris d'idéal, y arrivera comme tout autre par le travail et de la sincérité.

919. — LEPZIEN. **Vocation pédagogique et formation des instituteurs** *(Gedanken über Lehrerberuf und Lehrerbildung).* Päd. Blätt., pp. 625-637.

920. — L'HOPITAL, J. **Le recrutement et la formation des instituteurs catholiques.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 97-118. — Tableau de l'état actuel de la préparation des instituteurs catholiques en France : cours normaux dans les diocèses, écoles normales régionales. Examine dans quelle mesure les associations amicales des anciens élèves de l'enseignement libre peuvent participer à cet effort : en contribuant au paiement de bourses dans les écoles normales, puis en entourant les membres de l'enseignement chrétien de toute leur sympathie.

921. — LIÉGEOIS, H. **La détermination des examens pour l'enseignement des jeunes filles.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 541-549. — Indique quelles sont les modifications à apporter aux examens des institutrices de l'enseignement libre, pour assurer à ces dernières la supériorité intellectuelle qui en fera les égales de leurs collègues de l'enseignement public.

922. — MAASS, J. **La formation académique des instituteurs** *(Universität, pädagogische Akademie und Lehrerbildung).* D. Schule, pp. 403-417. — Sur la nécessité de développer la science pédagogique, dont les instituteurs doivent pouvoir profiter.

923. — MANN, A. **Groupements pédagogiques** *(Selbsthilfe in der pädagogischen Vorbereitung für das höhere Lehramt).* Säem., pp. 54-60. — Fondés pour remédier à l'insuffisance de la préparation pédagogique professionnelle, ces groupes, indépendants, organisent des discussions et des conférences, des visites d'écoles, ils prennent part à des excursions d'enfants et prêtent leur concours aux tribunaux pour enfants.

924. — MÉRY, H. **Quelles sont les aptitudes physiques nécessaires aux candidats à l'enseignement.** Hyg. scol., pp. 16-27. — Tel maître tels élèves : influence réciproque, réaction, contagion des bonnes et mauvaises habitudes. Des poumons en bon état, un système nerveux encore intact sont des conditions sine qua non qui devraient décider du choix d'un candidat. Un carnet sanitaire bien tenu serait d'un grand secours pour la connaissance des prédispositions morbides et du tempérament.

925. — MUTCHLER, F. et CRAIG, J. W. **Préparation des instituteurs ruraux** *(A course of Study for the preparation of rural School teachers).* 23 p., Washington, Bureau of Education. — Renseignements détaillés sur la manière dont peut se préparer un maître d'école de campagne. Intéressant chapitre sur l'histoire naturelle (observation directe de la nature).

926. — MUTELET, F. **Le recrutement des instituteurs.** Man. gén., 79e année, pp. 328-330, 339-341.

927. — MUTHESIUS, C. **Réorganisation des écoles normales en Bavière** *(Die Neuregelung der Lehrerbildung in Bayern).* Päd. Blätt., pp. 515-530. — La loi du 2 août 1912 ajoute aux écoles normales une année d'études et augmente le nombre d'heures consacré à la pédagogie théorique et pratique, à l'allemand, au dessin, etc. Elle présente des lacunes : insuffisance des programmes de mathématiques et de sciences naturelles ; importance trop grande attribuée à la musique ; aucune langue étrangère obligatoire, etc.

928. — NOLLE, L. **La préparation des maîtres en Angleterre** *(Lehrerbildung in England).* Pharus, pp. 171-177.

929. — OPPERMANN, E. **Examens de capacité en Prusse** *(Neuordnung der zweiten Lehrerprüfung).* D. Blätt., no 51, pp. 518-519, no 52, p. 526. — L'examen pratique est suivi d'un examen scientifique montrant si le futur maître sait utiliser, pour son activité pédagogique, les données de la psychologie, de la logique et de l'éthique. Le candidat doit encore faire preuve de sa connaissance des diverses méthodes d'enseignement, puis de l'histoire de l'éducation, etc.

930. — POLLET, E. **La crise du recrutement des instituteurs.** Ecole nouv., 15e année, pp. 236-237, pp. 261-262, pp. 291-292, pp. 347-349, pp. 376-377. — Le meilleur moyen de faire surgir des candidats qui puissent devenir plus tard d'irréprochables instituteurs, c'est de rechercher et de cultiver à l'école primaire les vocations.

931. — RZESNITZEK. **L'enseignement de la pédagogie en Prusse** *(Zum pädagogischen Unterricht an den Lehererseminaren).* Pharus, pp. 327-333. — Insiste sur les observations psychologiques que peuvent faire les élèves, sur les exercices pratiques qui s'y rattachent, sans toutefois que l'école soit transformée en laboratoire. Il suffit de renseigner les futurs maîtres sur les résultats définitifs de l'expérimentation pédagogique.

932. — SACHS, J. **L'école secondaire en Amérique** *(The American Secondary School and some of its problems).* xx-295 p., New-York, MacMillan Co. — Sachs attire l'attention sur quelques problèmes de l'école secondaire. Il a subordonné toutes les questions de méthode et de programme à ce qui constitue, selon lui, le facteur déterminant dans un système d'école secondaire : l'aptitude du maître pour sa tâche. Ce livre est donc, à la fois, un appel aux maîtres et un appel en faveur de ceux-ci. « La tâche de l'école primaire, dit Sachs, est assez clairement définie, celle de l'école secondaire est beaucoup moins bien comprise. Les expériences faites en Europe nous aideront et nous guideront à bien des égards et l'étude des problèmes concernant le développement mental

d'adolescents de douze à dix-huit ans contribuera aussi à élucider cette question. Mais ce qui importe le plus, c'est l'étude des influences et des conditions de la société moderne. » Conclusion : L'école secondaire doit exister sous des formes assez diverses et être administrée suivant une méthode assez élastique, pour s'adapter aux exigences d'un organisme social complexe.

933. — SCHÖTTLE. **Développement progressif du maître et inspection scolaire** *(Die Fortbildung des Lehrers und die Schulaufsicht).* Päd. Blätt., pp. 642-648.

934. — SCHÖTTLE. **Conférences d'instituteurs dans le Wurtemberg** *(Die württembergischen Sonderkonferenzen und sonstige Mittel der Lehrerfortbildung).* Päd. Blätt., pp. 173-185, pp. 225-235 et pp. 281-294. — Historique de cette institution utile. Programmes de travail détaillés; la collaboration des instituteurs et des inspecteurs.

935. — SLATTERY, M. **Guide de l'instituteur** *(A guide for teachers of training classes).* 100 p., Boston-New-York, Pilgrim Press.

936. — SMITH, F. W. **L'idéal de l'école normale** *(The Normal School Ideal).* Education Bost., XXXIII, pp. 223-227. — Il y a certains sujets que le futur maître doit étudier, et ce ne sont pas seulement les matières qu'il aura à enseigner. Ce sont les conditions physiques des enfants, le milieu (bâtiments d'école, etc.) qui convient à leur travail, les caractéristiques d'un bon emplacement pour une école. De plus, il faut que l'étudiant ait l'occasion de fréquenter une bonne école de pratique. Ce point sera traité dans un article suivant.

937. — TUCH, J. **Classes d'application de Leipzig** *(Versuchsklassen in Leipziger Volksschulen).* N. Bahnen, nº 6, pp. 269-272.

938. — VOLKMER. **L'enseignement à l'école normale** *(Beiträge zur Technik des Seminarunterrichts).* Päd. Blätt., pp. 83-88.

939. — WEBER, E. **La personnalité de l'éducateur** *(Die Lehrerpersönlichkeit).* 131 p., Osterwieck, Zickfeldt. — Trois facteurs à considérer en pédagogie : la matière à enseigner, la nature de l'enfant, et la personnalité du maître. L'aptitude pédagogique proprement dite, assez rare, est innée mais peut être développée. La formation de l'instituteur doit être la suivante : culture générale scientifique, artistique et technique par l'enseignement secondaire ; culture philosophique et pédagogique par l'université ; formation pédagogique pratique dans une école spéciale de pédagogie. Le maître, appelé à former des personnalités naissantes, doit lui-même être une personnalité capable de créer. Tout en appréciant les services que la pédagogie expérimentale peut rendre à l'enseignement, l'auteur distingue nettement entre le psychologue et le pédagogue ; il y a même incompatibilité entre leurs fonctions. Quant à l'école du travail, Weber est d'avis qu'il appartient au maître de déterminer quand et où le principe doit en être appliqué.

940. — WILKER, K. **Professorat pédagogique** *(Einrichtung pädagogischer Professuren).* D. Blätt., vol. 39, pp. 236. — Recommande l'organisation de chaires pédagogiques.

941. — **Les études universitaires des instituteurs** *(Das Universitäts-*

studium der Volksschullehrer in der Unterrichtskommission des preussischen Abgeordnetenhauses). Päd. Zeit., pp. 1001-1004; pp. 1026-1081.

942. — **L'examen pédagogique dans les Etats de Thuringe** *(Die pädagogische Prüfung für die Thüringischen Staaten).* Päd. Blätt., pp. 145-149.

943. — **Formation des instituteurs en Bavière et en Prusse** *(Die preussische und die bayerische Lehrerbildung).* Päd. Zeit., pp. 885-886.

944. — **Formation des instituteurs et inspection scolaire en Prusse** *(Die Lehrerbildung und die Schulaufsicht in den Verhandlungen des preussischen Abgeordnetenhauses).* Päd. Blätt., pp. 255-266; pp. 327-330 et pp. 374-380. — Discussions parlementaires.

945. — **Pédagogie expérimentale à l'université et à l'école normale** *(Forderungen der experimentellen Pädagogik an Universität und Seminar).* Päd. Zeit., pp. 294-295.

Voir aussi à l'index : *Ecoles normales, Educateur, Instituteurs (préparation générale et spéciale), Préparation des Institutrices, Enseignement de la pédagogie* et les nos 79, 111, 188, 979, 1234, 1531.

b. — *Questions spéciales.*

946. — BADENHOP. — **L'école normale et la préparation à l'éducation post-scolaire** *(Wie kann das Seminar seine Schüler theoretisch in die Jugendpflegearbeit einführen?).* Päd. Blätt., pp. 631-637.

947. — BÄUMER, G. **Préparation scientifique des institutrices** *(Die Stellung der Lehrerinnen zur wissenschaftlichen Lehrerfortbildung).* Päd. Blätt., pp. 1-5.

948. — FITTS, A. E. **La préparation des éducateurs. Les jardins d'enfants** *(Training teachers department. Kindergarten training).* Kinderg. Rev., no 6, pp. 399-404.

949. — HÖFLER, A. **La préparation mathématique, philosophique et pédagogique des maîtres secondaires en Autriche** *(Die neuesten Einrichtungen in Oesterreich für die Vorbildung der Mittelschullehrer in Mathematik, Philosophie und Pädagogik),* IV-103 p., Vienne, Alfred Hölder. — Rapport rédigé pour la Commission internationale de l'enseignement des mathématiques. Dans la première partie l'auteur discute : 1° la question générale de la préparation du professeur de mathémathiques de l'enseignement secondaire. 2° les points faibles du système en vigueur en Autriche. La seconde partie examine les effets des nouveaux règlements pour l'instruction des professeurs de mathématiques et de philosophie. D'une façon générale, l'auteur approuve ces nouvelles dispositions et, en particulier, l'importance qu'on attache à l'étude des fondements logiques et philosophiques des mathématiques (« Gegenstandstheorie »).

950. — HOLSTEN, R. **La préparation scientifique des professeurs de l'enseignement secondaire** *(Dezentralisation in der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 133-139.

951. — LAY. — **L'enseignement de la psychologie dans les écoles normales de Bade** *(Zur Umgestaltung des Psychologieunterrichts).* Päd. Blätt., pp. 185-190.

952.— MANNSFELDT, E. **La lecture d'auteurs scientifiques modernes. à l'école** *(Die neuere wissenschaftliche Prosa in der Schule)*, 64 p. in-8°, Gotha, Verlag E. F. Thienemann. — L'auteur propose de faire alterner, avec l'étude des poètes et des classiques, la lecture raisonnée de mémoires, essais, etc., des maîtres de la science et de la philosophie contemporaines, tels que Windelband, Liebig, Harnack, Wilamowitz, etc. On choisirait des ouvrages courts, pour pouvoir mieux les saisir dans leur ensemble. Les textes proposés par l'auteur embrassent à la fois la philosophie, la théologie, la philologie, les beaux-arts, les sciences politiques, les sciences physiques et naturelles. Le but de cet enseignement serait de fournir au futur maître une culture générale, scientifique et philosophique. La méthode à suivre, bien qu'exposée sous une forme un peu trop abstraite, est riche en aperçus intéressants.

953. — OSTERMANN. **Enseignement de la psychologie dans les écoles normales** *(Zur Reform des Psychologieunterrichts an den Lehrerseminaren).* Päd. Blätt., pp. 345-357.

954. — UMLAUF, K. **La réforme de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles et les écoles normales** *(Die Reformbewegung im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht und die Lehrerbildungsanstalten)*, Säem., pp. 352-356.

955. — UMLAUF, K. **Les sciences dans les écoles normales allemandes** *(Mathematik und Naturwissenschaften an den deutschen Lehrbildungsanstalten)*, 100 p., Leipzig, Teubner.

956. — **Préparation à l'enseignement complémentaire** *(Der einjährige Seminarkursus für Fortbildungsschullehrer).* Fortbild., pp. 169-170.

Voir aussi à l'index : *Educateur, Instituteurs (préparation).*

5. — La famille; son rôle; ses relations avec l'Ecole.

957. — ADLER, A. **L'éducation des parents** *(Zur Erziehung der Eltern).* Monatsh. P. S., pp. 225-235. — Les parents sont souvent, sans le savoir, la cause de la mauvaise éducation de leurs enfants. Certains d'entre eux, en abusant de l'autorité, provoquent chez leurs enfants l'horreur de la tyrannie, la peur ou l'entêtement, le mensonge ou la méfiance. D'autres gâtent le caractère de leurs enfants en les négligeant ou en s'occupant trop d'eux. Les défauts résultant de ces erreurs sont connus.

958. — COMBES, P. **Le livre de la mère.** 208 p., Avignon.

959. — CROSNIER, A. **Les associations de chefs de famille.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 516-526. — But de ces associations : opposer une digue aux instituteurs laïques militants, lutter contre la coéducation, surveiller l'instruction, soutenir l'école libre. Véritables écoles des

parents, elles aspirent à les rendre conscients de leurs droits et de leurs devoirs et à former la mentalité des pères de famille.

960. — FANTA, Mlle. **Vocation maternelle. Conférence.** Journal de Douai, 12 nov. — Dans cette conférence très intéressante, destinée à faire connaître l'œuvre désintéressée et patriotique de l'Union Froebelienne française, Mlle Fanta expose avec enthousiasme la grandeur et l'importance de la tâche : fournir aux enfants de 2 à 6 ans la prééducation qui doit leur apprendre à voir, à entendre, à observer et à comparer ; les aider en un mot, à découvrir deux mondes, le monde extérieur et leur jeune âme qui s'ignore. Cette tâche réclame une préparation spéciale. Mlle Fanta souhaite que la jeunesse féminine accorde un peu de sa pensée et beaucoup de son cœur à cette œuvre et que de nombreuses « jardinières d'enfants » soient formées à l'avenir. Cette partie de l'éducation répond tout spécialement aux sentiments et aux dons maternels des jeunes filles. On apprendra avec intérêt que l'Union Froebelienne a décidé de faire paraître, dès le commencement de l'année 1913, sous la direction de Mlle Fanta, une revue mensuelle « L'Education Joyeuse aux Jardins d'Enfants et dans la Famille » publiée à la librairie Hachette (fr. 6 par an). Nous analyserons dans notre prochaine bibliographie les articles les plus importants de la première année de cette utile publication.

961. — FAWER, E. **Les enfants assistés et leurs parents** *(Statistisches über unsere Anstaltszöglinge und deren Eltern).* Z. Jug., nº 16, pp. 488-493. — Enquête portant sur 942 enfants répartis dans 25 établissements de la Suisse. Les circonstances familiales semblent avoir déterminé le sort de ces malheureux : 72 n'avaient plus ni père ni mère, 355 étaient privés de l'un ou de l'autre, 158 étaient des enfants naturels, les parents de 173 vivaient séparés et 139 avaient été élevés par un beau-père ou une belle-mère : enfin, le 43 % de ces assistés sortaient de familles d'alcooliques.

962. — FOX, S. F. **La mère et l'enfant** *(Mother and Baby).* xvi-200 p., Londres, J. & A. Churchill. — Excellent petit livre destiné à servir de guide aux jeunes mères et contenant de précieux conseils au sujet de la maternité et des premiers soins à donner aux bébés.

963. — GIBON, F. **Organisation générale de l'enseignement primaire libre et la fédération des associations de pères de famille.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 51-55. — Exhorte les associations de pères de famille à grouper leurs forces en un faisceau, pour résister avec plus de cohésion aux attentats nouveaux annoncés contre la liberté de l'enseignement.

964. — HERZOG, M. A. **Lettre d'un instituteur à un jeune collègue** *(Brief eines Lehrers an einen jungen Amtsgenossen).* Z. Jug., nº 22, pp. 677-680. — Recommande les fêtes enfantines, les réunions de parents, les soirées littéraires, etc., qui rapprochent les familles et les instituteurs ; les uns et les autres se comprenant mieux deviendront collaborateurs.

965. — KELLER, C. **De la nécessité de fédérer et d'unir les associations de chefs de famille.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 892-911. —

Programme de ces associations : la défense de la liberté de l'enseignement, la protection des chefs de famille dont les enfants auraient à souffrir de la tyrannie scolaire à l'occasion des manuels interdits ou de l'enseignement des maîtres, le patronage des œuvres post-scolaires, la propagande en faveur de la répartition proportionnelle scolaire. L'auteur cite des exemples de l'activité de ces associations ; il souhaite les voir s'unir en une grande fédération.

966. — KOSOG, O. **Parents et école** *(Das Verhältnis von Schule und Haus. Wo liegt die Schuld ?).* Bl. Fortbild., pp. 969-973. — Les parents dont les enfants fréquentent les écoles supérieures ne manquent généralement pas de s'intéresser aux études, mais négligent trop de se maintenir en contact avec les professeurs. A l'école primaire c'est encore pire.

967. — KREBS. **Soirées de parents** *(Welchen Wert haben Elternabende und wie sind sie am zweckmässigsten einzurrichten ?).* Bl. Fortbild., pp. 973-985. — Indications précises sur la façon d'organiser des réunions de parents, et de les rendre attrayantes. Suit un programme comprenant des chants, des exercices de gymnastique exécutés par les élèves et une conférence très courte faite par le maître.

*968. — LECENSIER, A. **Les parents et l'éducation.** 40 p., Bruxelles, 1911, A. Dewit. — Les parents disposent du principal facteur du progrès social : l'éducation ; mais beaucoup, par ignorance, sont inhabiles à remplir leur devoir. Le but de cet opuscule est de fournir des méthodes de vulgarisation et d'action pour améliorer l'éducation par la famille : cours de pédagogie familiale, cercles d'éducation familiale et autres moyens de vulgarisation (point de vue catholique).

969. — LUDWIG, J. **L'université et la famille** *(Höhere Schule und Elternhaus, als Problem dargestellt).* Säem., pp. 103-105.

970. — LÜSCHER, A. **La famille et l'école** *(Elternhaus und Schule).* Z. Jug., nº 10, pp. 301-308 ; nº 11, pp. 329-336. — Des réunions régulières d'instituteurs et de parents établiraient entre eux un contact plus intime. Mieux informée de ses devoirs, la famille ne détruirait pas, comme cela arrive trop souvent, ce que l'école a édifié avec tant d'effort. Dans le choix d'une carrière, il y aurait tout avantage à consulter le maître qui a suivi l'enfant de près.

971. — MARTIN, E. W. **Le foyer et l'enfant** *(The home and the child).* 135 p., Londres, George Allen & Cº. — Ce livre attire l'attention des parents sur l'importance de l'éducation dans la famille. La famille a moins d'unité qu'autrefois. Pour lutter contre l'inquiétude d'esprit qui éloigne l'enfant du foyer, il faut, aux parents, plus de sympathie compréhensive ; il faut qu'ils gagnent la confiance et l'amitié de l'enfant. La véritable discipline morale consiste dans la valeur attachée par l'enfant aux paroles de ses parents. La discipline extérieure doit moins s'imposer que s'inspirer par une atmosphère d'ordre, de paix, d'activité. La vie religieuse, étant une vie intérieure, on ne peut en imposer les manifestations et les pratiques sans risquer de produire plus tard une réaction violente et naturelle. L'âme enfantine trouve sa nourriture religieuse par la lecture, le contact de la nature et celui des âmes supérieures. Elle puise surtout

sa vie intérieure dans celle des parents, qui ne peuvent trop veiller sur eux-mêmes, sur l'environnement moral et intellectuel de l'enfant, sur ses jeux, l'emploi de ses vacances. Les vacances sont un grand facteur de développement, si l'enfant les passe tout près de la nature, loin d'un entourage artificiel.

972. — MEATH. **L'influence de la famille, base du caractère national** *(Home control the Basis of national character).* Par. Rev., pp. 172-178. — Tend à démontrer que l'accroissement de la criminalité juvénile est dû, en grande partie, au relâchement de l'influence des parents dans la famille et au manque de discipline dans les écoles. Cite quelques statistiques sur la jeunesse masculine de Denver et condamne le sentimentalisme actuel.

973. — MÜNCH, W. **Parents, professeurs et écoles d'aujourd'hui** (trad. G. Raphaël). 352 p., Toulouse et Paris, E. Privat & H. Didier. — Le traducteur consacre quelques pages d'introduction à la personnalité de W. Münch. Le livre qui nous est présenté étudie objectivement la question des rapports entre la famille et l'école, telle qu'elle se pose actuellement en Allemagne. De tout temps on a maugréé contre les écoles, mais aujourd'hui plus que jamais. Tenus trop à l'écart de l'enseignement, les parents protestent en lui refusant leur appui et en formulant contre les professeurs d'innombrables griefs. Très impartialement, Munch recherche le fondement de ces reproches. Il remet au point les projets par trop subversifs des novateurs. Le régime scolaire actuel présente des imperfections, mais il faut reconnaître les améliorations réelles qui y ont été apportées. On exige des professeurs un ensemble de qualités qui en ferait des hommes parfaits. Des deux côtés il y a négligence, incompréhension mutuelle, parti pris. Le moyen de mettre un terme à cette mésintelligence n'est pas de se faire la guerre à coups d'épingles, mais de rapprocher parents et professeurs pour rechercher la bonne et vraie solution des multiples problèmes scolaires. Raphaël fait suivre sa traduction d'un volumineux appendice contenant les opinions d'éminents pédagogues d'Allemagne et d'Autriche sur la même question. Tout en reconnaissant que les circonstances diffèrent un peu en France, il conclut à la nécessité urgente d'une collaboration active entre parents et professeurs.

974. — RENAULT, J. **La collaboration de l'école et de la famille dans l'éducation morale de l'enfant.** Education, pp. 35-55.

975. — RUNZE, F. W. **Soirées de parents** *(Elternabende für Stadt- und Landschulen).* IV-72 p., Langensalza, Gressler. — Deuxième volume d'une série de causeries très simples, sur les sujets les plus divers, faites par les maîtres devant les parents des élèves. Sujets traités : la valeur éducative d'une demande non accordée ; tendresses prodiguées ; les grandes vacances (occupations, conseils) ; contre la sévérité excessive ; les péchés favoris de nos enfants ; la lecture à la maison, etc.

976. — SAMOSCH. **Ecole et famille** *(Schule und Haus).* 76 p., Munich, Otto Gmelin. — Indique comment établir des relations entre l'école et la famille, afin de préserver la jeunesse des dangers corporels et moraux dont elle est entourée. Education hygiénique de l'enfant avant

son entrée à l'école, à l'école et à la maison; efforts combinés contre les maladies contagieuses et pour l'éducation sexuelle, tous ces sujets sont traités en détail dans cet ouvrage qui renferme bon nombre de propositions remarquables. (Dr W.)

977. — SCHWIMMER, R. **Le choix d'une carrière** *(Berufswahl).* Z. Jug., nº 12, pp. 368-371. — Les parents envisagent trop souvent leurs intérêts plutôt que ceux de leur enfant ou ses capacités, en choisissant pour lui une carrière. Celui qui a été ainsi contraint va grossir la foule des ratés et des mécontents.

978. — STOCK, P. **Réunions de parents** *(Ein Elternabend).* Hilfssch., vol. 5, pp. 14-17. — De l'heureuse influence de ces réunions.

979. — WILKER, K. **La pédagogie et les parents** *(Die Stellung der Pädagogik, und inwieweit sie die Eltern angeht).* D. Elternz., vol. 3, pp. 11-15. — Ce qu'on a fait jusqu'à présent en Allemagne pour la pédagogie ne correspond pas à l'importance de cette science. Il faut intéresser à la pédagogie un beaucoup plus grand nombre de personnes.

980. — **Psychologie de la famille** *(Auch ein Beitrag zur Psychologie des Elternhauses).* Säem., pp. 123-125.

981. — **Soirées de parents** *(Elternabende).* 208 p. München-Gladbach, Volksverein. — Sujets traités : les parents et l'enfant, préparation de la mère à son rôle éducatif, devoir éducatif des parents; l'art et l'enfant; le tempérament de nos enfants ; l'éducation domestique ; l'histoire de l'école primaire ; l'évolution de la question scolaire ; les devoirs à domicile ; la famille et la préparation des enfants aux saints sacrements ; d'après quels principes les parents doivent-ils élever leur fils de 14-20 ans? protection de la jeunesse masculine par la maison paternelle ; le choix d'une carrière; l'importance des associations catholiques de jeunes gens pour la protection de l'enfance post-scolaire, etc. Ouvrage clair et bien ordonné.

Voir aussi à l'index : *Famille, Parents, Education familiale* et les nos 818, 2727.

VIII

DISCIPLINE

I. — Discipline en général. Autorité et Liberté. Autonomie scolaire (Self-government).

982. — BÄCKER, M. **L'éducation par la communauté dans l'internat** *(Zur Frage der Erziehung durch die Gemeinschaft im Alumnat).*

Alumnat, pp. 278-283. — Développement et organisation d'un journal d'internat dans un orphelinat de Berlin. Résultats intéressants.

983. — BAGLEY, W. C. **Les difficultés de la discipline scolaire** *(The difficulties of school discipline)*. Sch. Home Educ., vol. 32, pp. 128-129.

984. — BOUSQUET, L. **Où trouver de beaux modèles d'éducation physique et morale ?** Rev. Ed. Nat., pp. 38-39. — Admire et cite en exemple la discipline consciente, librement consentie des écoliers anglais.

985. — COUSINET, R. **La méthode du « self-government » dans les écoles françaises.** Rev. péd., pp. 214-226. — Après avoir expliqué en quoi consiste le *self-government* dans les écoles américaines, Cousinet relève les résultats négatifs d'expériences analogues tentées dans quelques écoles françaises. Il attribue cet échec en partie au fait que les élèves élus par leurs camarades, se sont en réalité considérés comme des délégués du maître.

986. — FRANKE, C. **Les causes de l'indiscipline** *(Über die Ursachen der schlechten Schulzucht)*. Päd Stud., pp. 268-273.

987. — FRIEDRICH, J. **Autonomie scolaire** *(Erfahrungen mit der Selbstregierung der Schüler in der Volksschule)*. A. D. Lehrz., nº 44, pp. 521-525. — Exposé détaillé d'expériences qui ont donné de bons résultats.

988. — GOBLOT, E. **La crise de l'autorité.** Volume, nº 14, pp. 217-218.

989. — HABRICH, L. **L'activité personnelle sous une direction pédagogique** *(Freitätigkeit unter erziehlicher Leitung)*. Jahrb. V. Christl. Erz., pp. 323-351. — L'activité personnelle exige deux conditions. L'élève doit avoir la liberté de se décider selon sa volonté pour le bien et le juste et l'occasion d'exercer librement son activité. L'éducation doit tendre à la constitution d'une volonté forte et persévérante (culture de l'activité personnelle par l'enseignement manuel, par la pratique des jeux, des sports et des excursions scolaires). Cette volonté forte sera mise au service du bien en apprenant aux enfants à rendre de multiples services, à être économes, etc. (caisses d'épargne scolaires, exercices religieux volontaires, autonomie scolaire). La discipline scolaire doit être réorganisée dans le sens d'une pédagogie de bienveillance et de confiance. Les meilleurs moyens d'action de la pédagogie sexuelle sont le travail et l'élévation des sentiments.

990. — HARTMANN, W. **Autonomie scolaire et internat** *(Selbstregierung im Alumnat)*. Alumnat, pp. 49-57.

991. — HAWICKHORST, H. **L'autonomie scolaire** *(Über Selbstverwaltung in den Francke'schen Stiftungen zu Halle a. S.)*. Alumnat, pp. 29-31). — Description du régime de l'autonomie scolaire dans les fondations de Francke, à Halle. Les élèves sont officiellement représentés dans une assemblée où se discutent entre autres les lois et les règlements de l'internat.

992. — HEINZMANN, M. **Self-government dans un lycée de jeunes filles** *(Selbstverwaltung in der Schule)*. Frauenbild., pp. 360-369. — Bons résultats obtenus.

993. HELL, B. **Un essai d'autonomie scolaire** *(Autonomie der Jugend*

in der Freien Schulgemeinde zu Wickersdorf). Alumnat., pp. 250-254. — Résultats favorables obtenus par cette organisation.

994. — HERZFELDER, H. **Une République d'enfants américaine** *(Ein amerikanischer Erziehungsstaat (Die George Junior Republik).* 65 p., Gautzsch (Leipzig), Dietrich F. — Expose comment la modeste colonie de vacances fondée à Freeville par W. R. Georges, s'est peu à peu transformée en un véritable Etat, dirigé et administré uniquement par des adolescents. Le régime politique de la minuscule république est calqué sur celui des Etats-Unis. A Freeville il n'y a aucune place pour l'oisif ou le parasite : chacun doit pourvoir par le travail à son entretien. La fréquentation de l'école est obligatoire jusqu'à 19 ans. On est étonné de la sagesse des lois édictées, du sérieux avec lequel citoyens et citoyennes s'aquittent de leurs fonctions de législateurs, de juges et de policiers. Ces résultats ont déterminé aux Etats-Unis un mouvement en faveur du *self-government* des enfants : plusieurs républiques sœurs furent fondées et Wilson Gill a institué à New-York le régime des « Cités scolaires ». L'Europe est demeurée réfractaire à l'autonomie scolaire. Il est à souhaiter que ce principe si fécond ne tarde pas à y être expérimenté.

995. — KEMÉNY, F. **Notices bibliographiques sur le self-government** *(Bibliographisches zur Schulgemeinde).* Z. Realsch., n° 11, pp. 657-660.

996. — KUBBE, K. **Dressage et éducation** *(Das Verhältnis der Tierdressur zur Didaktik).* Z. Phil. Päd., 19me vol., pp. 242-249 ; pp. 286-292. — Réfute la doctrine suivant laquelle le dressage des animaux pourrait être utile à la didactique.

997. — KUCKHOFF, J. **Le devoir éducatif des écoles supérieures modernes** *(Moderne Erziehungsaufgaben höherer Lehranstalten).* 56 p., Hamm (Westf), Breer et Thiemann. — Le but de l'éducation est de préparer des citoyens actifs, au sens social élevé, et conscients de leur responsabilité civique. Instruire ne suffit pas ; l'école entraînera l'enfant à l'exercice des vertus civiques. Le *self-government,* les « School-Cities » dont on parle beaucoup, conviennent aux Etats-Unis. En les introduisant chez nous on caricature le parlementarisme. L'autonomie scolaire, pour être appliquée en Allemagne, doit s'adapter au milieu. Chaque élève doit avoir la conviction que de la valeur de chacun dépend celle de l'école. C'est à développer cette mentalité que doit viser l'autonomie. L'attitude des élèves en sera transformée : plus d'opposition latente, mais l'obéissance librement consentie, le sentiment de la responsabilité personnelle. Le régime de l'autonomie ne diminue pas l'action éducative du maître, au contraire, elle accentue le rôle de sa personnalité.

998. — MANN. **L'éducation civique par le « Self-Government »** *(Staatsbürgerliche Erziehung durch Selbstregierung der Schüler).* Z. Phil. Päd., 20e vol., pp. 30-35; pp. 74-77. — L'esprit civique peut souffrir de l'imitation des institutions publiques par l'école ; cependant, l'autonomie scolaire a l'avantage d'habituer les élèves à subordonner leur intérêt personnel au bien de la communauté.

999. — ORIOL. **La discipline dans les lycées.** Ens. second.,

pp. 105-109. — Causes extérieures du relâchement actuel de la discipline scolaire : débilité de l'autorité familiale, indifférence des parents, abus des distractions. Causes intérieures : classes trop nombreuses, lassitude résultant de programmes surchargés, trop de professeurs spéciaux. Remèdes : agir sur les familles, veiller de plus près sur la tenue des élèves à l'intérieur des lycées, se montrer plus rigoureux dans les conditions d'admission et exiger des futurs professeurs un stage préparatoire plus long.

1000. — PETO, R. S. M. **Les réfractaires** *(Refractory material).* J. of Ed., pp. 736-738. — Comment faut-il s'y prendre, à l'école, avec les élèves, non pas faibles d'esprit, mais turbulents et difficiles à un degré anormal, ou même d'une intelligence anormalement obtuse ? Ces enfants sont divisés en quatre classes, ceux qui présentent quelque tare notable et en apparence incurable, ceux qui découvrent dans toute discipline un motif direct de révolte, ceux qui semblent incapables de répondre aux méthodes éducatives courantes (et cependant ne sont pas idiots) et ceux qui traversent temporairement l'un ou l'autre de ces états.

1001. — RAUH. **Valeur éducative du « dressage »** *(Der erzieherische Wert des Drills).* D. Schulprax., pp. 33-34.

1002. — SCHEINERT, M. **La discipline** *(Vom Disziplinhalten).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 500-507. — Quelques moyens pratiques pour le maintien de la discipline sans recours à l'autorité absolue.

1003. — SWALLOW. **Discipline** *(Discipline).* Par. Rev., pp. 401-411. — Déplore la mollesse de la jeunesse actuelle et insiste sur l'importance de la discipline.

1004. — WALTHER **Autonomie scolaire** *(Die Selbstregierung der Schüler und ein Versuch in der Gemeindeschule).* Päd. Warte, pp. 365-369. — Tentative faite avec succès dans une école primaire à Charlottenbourg.

1005. — G. H. **L'indépendance et la discipline.** Educ. mod., pp. 412-422. — Cet article, relatant les résultats d'une enquête faite dans une classe de jeunes filles, nous apprend ce que les élèves pensent de l'indépendance et de la discipline. L'indépendance est, pour la plupart d'entre elles, l'affranchissement de toute obligation. Quant au mot discipline, il inspire une répulsion unanime. Néanmoins toutes les élèves sont d'accord pour reconnaître la nécessité de la discipline.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Discipline, Emulation. Autonomie scolaire.*

2. — Sanctions.

Punitions, Récompenses etc.

1006. — BLOCH, W. **Châtiment et éducation** *(Über Strafe und Erziehung. Sühne und Besserung).* Säem., pp. 554-555.

1007. — CHAPUIS, P. **De l'émulation.** Educateur, pp. 321-323. — La théorie de l'efficacité de l'émulation, jadis au premier rang des pro-

cédés éducatifs, tend à disparaître avec les distributions de prix. Si le travail scolaire doit se passer de toute récompense matérielle, il serait regrettable cependant de bannir des classes cette saine émulation, excellente pourvu que le maître fixe aux enfants un but plus élevé que la vanité : la satisfaction du devoir accompli.

1008. — HADLICH. **L'éducation collective et les punitions** *(Gemeinschaftserziehung und Einzelstrafe)*. Höh. Mädchensch., pp. 241-245.

1009. — LANGE, A. **Punition de classes entières** *(Klassenstrafen)*. Höh. Mädchensch., pp, 153-158.

1010. — MOLITOR. J. **Les châtiments corporels dans les écoles allemandes.** Education, pp. 92-95. — A propos d'un récent décret du ministre prussien des cultes conférant officiellement aux instituteurs le droit de châtier corporellement les élèves mais leur recommandant d'en faire usage le moins possible.

1011. — MONTMORENCY, J. E. G. de. **Récompenses et punitions** *(Rewards and punishments in education)*. J. of Ed. pp. 639-642. — Les récompenses et les punitions sont-elles nécessaires? Résumé de la question au point de vue historique. Après avoir considéré ce que la discipline implique réellement, les conclusions suivantes s'imposent : 1° il pourrait y avoir une sanction matérielle pour certaines fautes, mais le fait de savoir que cette sanction existe devrait suffire. Le sentiment de la honte éprouvée est le véritable châtiment et la punition extérieure devrait être de telle nature que le coupable fasse des sacrifices volontaires pour regagner l'estime de ses camarades et de lui-même ; 2° la véritable récompense ne devrait pas être un appât; il faudrait la mériter et elle contribuerait à forger le caractère.

1012. — PAGET, S. **Récompenses et punitions** *(Rewards and Punishments)*. Par. Rev., pp. 3-14. — Discussion sur la nécessité de certains moyens pour corriger l'enfant, sur l'efficacité des punitions, corporelles ou autres : privation d'un repas, de la liberté, d'un plaisir; aggravation d'une tâche ; les pensums sont à condamner ; apprendre par cœur est excellent. Il faut récompenser selon certains principes. Les livres et les objets de valeur sont préférables.

1013. — RÖHL, G. **Les tribunaux et la discipline scolaire** *(Eine neue Rechtsprechung des Oberverwaltungsgerichts auf dem Gebiete der Schulzucht)*. Rechtsbeil. P. Z., pp. 1-2. — A propos de punitions corporelles.

1014. — VASSE, G. **Notes proportionnelles par la prime à l'effort.** Volume, sept. pp. 837-838. — Système de récompenses et de punitions, calculées d'après la force moyenne de chaque élève.

1015. — ZIEGLER, C. **Châtiment et éducation** *(Strafe und Erziehung)*. Arch. f. Päd., pp. 166-169.

1016. — M. S. **La mort de Pensum.** Ed. fam., pp. 127-130. — Réflexions sur les punitions se résumant en ces mots : modération, fermeté, amour.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Sanctions, Récompenses, Châtiments*.

IX

L'ÉCOLE

I. — Questions générales. Législation. Organisation.

Régime scolaire. Direction, Inspection des Ecoles. Fréquentation scolaire.

1017. — ADAMS, J. **Des intermédiaires dans l'éducation** *(The Middleman in education).* Ed. Times, pp. 127-131. — L'école est responsable vis-à-vis de l'Etat de la formation de bons et d'actifs citoyens. La tendance actuelle est de créer des organes intermédiaires entre l'école et l'Etat. Les bureaux professionnels, par exemple, ont pour but d'aider les jeunes gens, en leur fournissant toutes sortes de renseignements, à trouver l'occupation qui convient le mieux à chacun d'eux, et d'améliorer ainsi le rendement social des individus. Il y aurait lieu de créer, de même, une nouvelle classe de fonctionnaires, servant d'intermédiaires entre les psychologues et les éducateurs, sortes d'ingénieurs de l'éducation *(educational engineers)* sous la haute direction desquels les maîtres seraient placés. Ces intermédiaires se recruteraient parmi les maîtres les plus distingués. Il résulterait de l'adoption de ce système une certaine uniformité dans l'éducation; mais il y aurait à cela moins d'inconvénients qu'on ne pourrait le croire. L'action éducative directe des maîtres ayant une personnalité vigoureuse et originale n'en subsisterait pas moins.

1018. — ALDRIDGE, W. **Ecoles rurales** *(Rural Schools. Some Criticisms and suggestions).* Sch. World, pp. 244-246. — Cet article s'occupe seulement des écoles secondaires rurales et formule diverses critiques : *a*) la concurrence déraisonnable entre les écoles secondaires et élémentaires entraîne une préparation insuffisante des élèves ; *b*) les élèves quittent trop jeunes ces écoles. Le genre d'éducation à recommander pour les écoles rurales comporte une attention stricte donnée à la lecture, l'écriture, l'orthographe et l'arithmétique. Des leçons de géographie, d'histoire ou de sciences élémentaires, seraient excellentes, ainsi qu'un enseignement des travaux manuels relatifs à la ferme et au jardin mais donné par des maîtres absolument qualifiés.

1018 bis. — BAELEN, M. **En attendant la réforme**. Ens. chrét., pp. 97-101.

*1019. — BAGLEY, W. C. **La direction d'une classe : ses principes et sa technique** *(Classroom management. Its principles and technique).*

xvii-322 p., New-York, 1911, MacMillan C°. — Cet ouvrage cherche à résoudre le problème d'une éducation collective à la fois économique et efficace. Ce système d'éducation entraîne des dépenses inutiles de deux sortes. D'abord celles résultant du nombre des élèves, du désordre, de l'irrégularité des présences, des mauvaises conditions hygiéniques de la salle d'école. Ces causes de déperdition de force peuvent être en grande partie éliminées par la réglementation des détails mécaniques, par ce que l'auteur appelle : « Facteurs de routine dans la tenue d'une classe ». Leur étude remplit la première partie de son livre. Une autre source de dépenses inutiles provient du retard causé par les élèves peu développés, sur lesquels la classe doit régler son travail. Le maître devra vouer une attention particulière aux « Facteurs du jugement dans la tenue d'une classe » attention, développement intellectuel des élèves. La question fondamentale est encore ici une question d'économie d'énergie, de temps et d'argent Dans la deuxième partie, Bagley analyse soigneusement les lois qui régissent l'attention et expose, avec exemples à l'appui, la technique de l'enseignement en classe. Il loue beaucoup le système dit « de Batavia » dans lequel chaque classe est confiée à deux maîtres dont l'un donne l'enseignement collectif tandis que l'autre surveille le travail individuel des élèves. L'expérience pratique de l'auteur et sa haute compétence psychologique se reflètent d'un bout à l'autre de cet ouvrage.

1020. — BALLERSTÆDT, R. **L'unité scolaire** *(Die Einheitsschule)*. 36. p., Hambourg, Gesellsch. der Freunde des vaterländ. Schul- u. Erz. wesens. — L'obligation scolaire doit avoir comme corollaire la possibilité pour chaque enfant doué de poursuivre jusqu'au bout ses études. Tout système scolaire qui n'assure pas la continuité de l'enseignement est défectueux. L'organisation scolaire actuelle de la Prusse, de la ville de Hambourg en particulier, ne répond pas à ce postulat : l'école primaire ne prépare nullement à l'école secondaire, ouverte presque uniquement aux enfants des classes aisées qui peuvent fréquenter des écoles préparatoires particulières. Cet état de choses est injuste et antisocial ; il fait des études supérieures l'apanage des plus fortunés et non des mieux doués ; il accentue, dès l'enfance, les différences de condition sociale. Les partisans de l'unité scolaire réclament une école primaire.

1021. — BALZ, A. **L'exclusion temporaire et les illettrés.** Man. gén., 79me ann., p. 209. — Incompatibilité entre l'exclusion et l'obligation scolaire.

1022. — BASCH, V., BLUM, E., CROISET, A., LANSON, G., PARODI, D., REINACH, T., F. LÉVY-WOGUE, PICHON, R. **Neutralité et monopole de l'enseignement suivi de l'état actuel de l'enseignement du latin.** Paris, Alcan. — Voir le mémoire de M. Dugas dans le présent volume, p. 37 et s.

1023. — BAUDIN, P. **Le problème de l'éducation populaire.** Man. gén., 79me ann., pp. 313-314 ; pp. 326-327 ; pp. 362-364. — Propose l'extension de l'enseignement primaire, son orientation vers un but plus pratique. L'éducation professionnelle post-scolaire ne devrait être rendue obliga-

toire que pour un certain nombre de métiers dont l'apprentissage est particulièrement difficile. Traite également de la préservation et de l'amélioration intellectuelle et morale de l'individu entre l'école et le service militaire.

1024. — BELOT, G. **La conception positive de l'école neutre.** Volume, nov., pp. 147-150. — En réponse à un discours prononcé au congrès de la Haye, l'auteur proclame la possibilité et la nécessité de l'Ecole neutre. L'école doit refléter la vie, reproduire l'organisation du corps social. Y introduire une doctrine religieuse c'est contredire la formation même de la nation, qui est un groupement d'hommes de toutes confessions. L'Etat est nécessairement neutre, puisqu'il assure le même régime à tous les citoyens. Son école doit être neutre aussi, si elle veut unir et non pas diviser.

1025. — BEVAN, C. O. **Externats et internats** *(A Comparison between Day Schools and Boarding Shools)*. Par. Rev., pp. 122-129. — Parallèle entre l'externat et l'internat au bénéfice de ce dernier, car les élèves y apprennent mieux à devenir maîtres d'eux-mêmes, pour, dans la suite, devenir maîtres du monde.

1026. — BOBBITT, J. F. **Gaspillage pédagogique** *(The Elimination of Waste in Education)* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 259-271. — On peut réduire le nombre des bâtiments scolaires en partageant le temps également entre le travail régulier en classe et les activités spéciales, c'est-à-dire pratiques. Avec ce système, le nombre des locaux de classe nécessaires est deux fois moindre que celui des classes d'élèves. Les maîtres garderont leur entrain, parce qu'ils achèveront toute leur besogne pendant les heures d'école. Les enfants auront un travail adapté à leur caractère et à leurs besoins, et on évitera ainsi le gaspillage de l'effort.

1027. — BOYKIN, J. C. **Législation sur l'instruction en 1911 aux Etat-Unis** *(Educational legislation in 1911)*. Rep. Comm. Ed., I, pp. 67-113.

1028. — BOYNTON, F. D. **Progrès en éducation** *(Forward Movement in Education)*. Am. Educ., vol. XV, pp. 451-454. — Boynton reproche à l'école américaine de n'avoir pas changé depuis 300 ans. Les conditions de vie se sont modifiées ; une transformation de l'école s'impose aussi. De nos jours, dans les villes, l'école devrait être ouverte douze mois par an et toute la journée, aussi le soir. Elle devrait fournir aux enfants des occupations intéressantes qui les empêcheraient de rôder oisifs dans les rues et de tomber dans le vice et même dans le crime. Boynton trace un tableau de tout ce que l'école moderne, tant primaire que secondaire, devrait être pour répondre pleinement aux besoins de notre temps. Pour être idéalistes, ses suggestions n'en sont pas moins raisonnables et réalisables.

1029. — BUISSON, F. **La foi laïque.** XIV-336 p., Paris, Hachette & Cie. — Sous le titre de La foi laïque, M. Buisson offre au public, non pas un livre mais un « dossier », celui des efforts qu'il a fournis pendant trente années pour la défense de l'école laïque. Cette école n'est en aucun sens une œuvre de guerre. M. Buisson la veut respectueuse de toutes les croyances, fermée à tous les fanatismes, étrangère aux

luttes confessionnelles et politiques, soucieuse pourtant d'éducation morale. Les principes de cette éducation se retrouvent en chacun des articles et son domaine est nettement délimité. Il faut 1° avoir foi dans la nature humaine et dans « cette forme particulière de la nature humaine qui s'appelle l'esprit français », 2° ne rien dire aux enfants « qui ne soit écrit de la main même de la nature au fond de leur cœur ». Dans toutes les questions morales et sociales il y a des « vérités intuitives » et, par là même, généralement admises « qui sont du ressort de l'éducation populaire, le reste n'en est pas ». Cette intuition morale permet une éducation large du sentiment religieux, et M. Buisson, pour le montrer aux instituteurs, réduit à leur usage la Profession de foi du Vicaire savoyard. Dans tous ces documents échelonnés de 1878 à 1911 s'affirme une invariable conviction. La ferveur de cette foi laïque n'est pas sans beauté. (H. A.)

1030. — BUISSON, F. **A propos des « remèdes pratiques »**. Man. gén. 79e année, pp. 241-243. — Série de témoignages prouvant que, grâce à la bonne volonté et au concours des parents et des autorités scolaires et de police, la fréquentation obligatoire de l'école peut ne pas rester un vain mot.

1031. — BUISSON, F. **La fréquentation et la durée.** Rev. universit., 21e année, T. 2, pp. 411-414. — L'obligation de fréquenter l'école manque de sanction en France. Le déchet considérable constaté dans la fréquentation provient de la pression des opinions politiques ou religieuses hostiles à l'école laïque et aussi du fait que beaucoup de parents font collaborer leurs enfants au gain familial. L'auteur cite les excellents résultats obtenus en Suisse par les examens pédagogiques des recrues établissant entre les cantons une rivalité bienfaisante. L'exemple sera suivi par la France en 1913. Quant à la durée de l'enseignement obligatoire, il faudrait introduire en France l'instruction complémentaire telle que la Suisse l'a instituée.

1032. — BUISSON, F., L. CAHEN, A. DESSOYE, E. F. FOURNIÈRE, G. LATREILLE, R. LEBEY, J. LETACONNOUX, R. LÉVY, C. SEIGNOBOS, C. SCHMIDT, J. TCHERNOFF, E. TOUTEY. **La lutte scolaire en France au dix-neuvième siècle.** Paris, Alcan. — Voir le mémoire de M. Dugas dans le présent volume, p. 37 et s.

1033. — BURNHAM, E. **Deux types d'écoles rurales** *(Two types of rural Schools)*. VII-129 p., New-York, Teachers College, Columbia University. — Expose les avantages respectifs, pour les régions rurales, d'un certain nombre de petites écoles de districts, avec, chacune, une douzaine d'élèves, ou d'une école centrale qui en compterait une centaine. On cite pour certains territoires de l'Ohio et du Michigan des chiffres très détaillés indiquant l'état des conditions sociales et de la culture du sol, avec des statistiques relatives à des sujets plus spécialement éducatifs.

1034. — CAMBUZAT, F. **La lutte scolaire**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 282-293.

1035. — CAUER, P. **Programmes et méthodes** *(Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 303-317. — *Non multa, sed multum.* Une culture générale encyclopédique n'a plus de raison d'être ;

mieux vaut conserver à chaque branche son originalité, étendre et approfondir certaines de nos connaissances, les subordonner à de nouveaux points de vue : idée du travail personnel, principe de l'évolution, etc.

1036. — COHN, J. **L'école jugée par les adultes** *(Die eigene Schulzeit im Urteil der Erwachsenen)*. Monatsschr. höh. Schul., pp. 3-12.

1037. — COOK, W. A. **L'instruction obligatoire aux Etats-Unis** *(A brief Survey of the Development of Compulsory Education in the United States)*. Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 331-335. — Bref résumé des lois ayant trait à l'instruction obligatoire dès l'année 1642 environ.

1038. — COULTON, D. P. **L'Etat, l'école et le service civil en Angleterre** *(The State, the School and the civil Service)*. Sch. World, pp. 289-291. — On voudrait une relation plus étroite entre les bureaux de l'instruction publique et la commission du service civil. Tandis que l'instruction publique encourage une éducation solide dans les écoles secondaires, les examens du service civil sont tels, que les élèves quittent les écoles, afin de s'y préparer dans des institutions spéciales. Ce fait de suivre les cours autorisés d'une école secondaire devrait être une qualification nécessaire pour le service civil dont les examens seraient modifiés.

1039. — CROUSAZ-CRÉTET, L. de. **Les écoles libres et le personnel enseignant.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 784-788. — Les excès des instituteurs laïques, leur propagande anti-chrétienne et anti-patriotique font plus, dit l'auteur, pour peupler les écoles libres, que tous les actes de propagande et les plus beaux discours.

1040. — CROUZET, P. **Pédagogie et Conseil Supérieur.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 395-403. — Examine les programmes des candidats aux dernières élections du Conseil supérieur de l'instruction publique. Se réjouit de l'union existant entre les professeurs de l'enseignement secondaire qui en font partie : tous sont d'accord sur la conception de l'enseignement secondaire considéré comme une culture. Demande que les séances pédagogiques du Conseil supérieur soient publiques.

1041. — DEJOB, C. **La nouvelle loi sur l'instruction primaire en Italie.** Rev. péd., pp. 339-351.

1042. — DITZEL, H. **La participation des professeurs à l'organisation de l'enseignement** *(Über den Anteil der Oberlehrerschaft an der Schulorganisation)*. Päd. Arch., pp. 445-448. — On réclame pour les élèves l'autonomie scolaire, le *self-government*. Ne faudrait-il pas commencer par accorder une plus large part aux professeurs dans l'organisation de l'enseignement ? Dans les rapports des professeurs avec leurs supérieurs, le régime absolutiste est encore en pleine vigueur.

1043. — DUCOURET, C. **Neutralité scolaire**. Volume, nº 12, p. 190.

1044. — DUCROS, L. **Le baccalauréat à la Faculté des Lettres d'Aix.** Rev. Intern. Ens., nº 4, pp. 342-353. — Critiques sérieuses du doyen de la Faculté à propos des épreuves du baccalauréat. L'examen de philosophie surtout accuse chez les élèves un recours perpétuel à la mémoire et une passivité d'esprit déplorables. La méprise fondamentale est d'exiger, par réaction contre le formalisme vide, la connaissance d'une masse croissante de faits positifs. Plus un enseignement ainsi

orienté est fort, plus l'élève est faible : il est écrasé, ahuri. On juxtapose des enseignements spécialisés, sans qu'un professeur principal en fasse la synthèse. Ces méthodes éteignent l'intelligence et, du même coup, la vigueur morale et le sens de la liberté.

1045. — EHLERS, W. **Enseignement par la vie** *(Lebensunterricht)*. 171 p., Osterwieck, Harz et Leipzig, A. W. Zickfeldt. — Le trait principal de toutes les réformes modernes de l'enseignement est de vouloir substituer à l'enseignement par la parole, un enseignement par la vie. Ce n'est donc pas une idée toute neuve que Ehlers vient présenter dans son livre. Il cherche à montrer comment l'expérience personnelle et une activité personnelle de l'écolier doivent former le centre de gravité du travail scolaire, sans que, pour cela, le rôle du maître devienne purement passif. Dans la première partie du livre : « Problèmes relatifs au programme », l'auteur laisse le lecteur jeter un coup d'œil dans son atelier, comme par de petites fenêtres ; dans la deuxième partie « Tableaux de la pratique de l'Enseignement » il présente des esquisses de leçons faites dans les classes inférieure et moyenne de l'école primaire. Ces esquisses ne sont pas destinées à servir de modèles de leçons, mais plutôt à stimuler chacun à chercher sa propre voie dans l'enseignement. L'une et l'autre parties abondent en réflexions justes et en conseils pratiques basés évidemment sur une grande expérience.

1046. — FINDLAY, J. J. **L'école** *(The School)*. 256 p., Londres, Williams & Norgate. — Ce petit livre fait partie d'une série destinée au grand public ; c'est une critique forte et originale des idéaux anciens et des tendances actuelles de l'éducation. D'une façon générale, l'auteur est grandement influencé par Dewey et regarde l'école comme un organe social jouant un rôle biologique défini. Le chapitre sur l'organisation de l'éducation, les différents types d'écoles, etc., vise spécialement l'Angleterre, mais traite aussi des expériences et méthodes courantes dans d'autres pays.

1047. — FLORIOT. **Les bourses dans les écoles primaires supérieures.** Volume, 24e ann., pp. 365-366 ; pp. 381-382 ; p. 400. — Sur l'organisation des bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur.

1048. — FREY, O. **L'école future** *(Zum Aufbau der Zukunftsschule)*. D. Schulprax., pp. 121-122.

1049. — GAIFFE, F. **L'allégement des horaires.** Educ. mod. pp. 106-111. Proposition de restreindre les heures de classe des lycées français, et d'instituer des heures de « direction de travail » où les élèves apprendraient à travailler sous la surveillance du professeur.

1050. — GENIN, M. L. **L'école de filles et les partis.** Volume, déc., pp. 167-169. — L'école « libre » de filles, instrument d'une Eglise, est nécessairement l'école d'un parti ; l'école laïque est, par définition, une école ouverte à tous. L'institutrice, ignorant résolument toute distinction de partis, doit y faire régner un idéal de fraternité, et se faire l'ouvrière indirecte de l'union nationale.

1051. — GINIER, M. **Cherchons des remèdes pratiques.** Man gén., 79e ann., pp 205-206. — Comment obtenir plus de régularité dans la fré-

quentation des écoles primaires de Paris? en instituant des visiteurs scolaires qui pourraient rendre compte de la situation matérielle des familles. Propose même une conscription scolaire qui atteindrait tous les enfants astreints à fréquenter l'école. Pourquoi la police municipale ne cueillerait-elle pas les petits vagabonds?

1052. — GOTTLIEB, A. **Principes de la réforme scolaire en Allemagne** *(Richtlinien der Schulreform in Deutschland).* Z. Realsch., nº 6, pp. 323-333. — Exposé des travaux du Congrès de l'association allemande pour la réforme scolaire à Dresde (1911).

1053. — GROS, J. **L'inspection primaire en France**. Rev. péd., pp. 143-166; pp. 259-286. — Histoire du service d'inspection primaire, et de son fonctionnement de 1835 à 1850, époque souvent troublée par des conflits entre les partisans de deux tendances : celle qui tendait à conserver le caractère municipal de l'instruction primaire, et celle qui voulait en faire un service national, soumis au contrôle de l'Etat.

1054. — HARDY, C. **Les caisses des écoles et la R. P. scolaire**. Bull. Soc. gén. Ed , pp. 21-25. — Echos de débats parlementaires. Demande la répartition des ressources budgétaires entre toutes les écoles, au prorata du nombre de leurs élèves et la répartition égale des secours entre tous les enfants indigents d'une commune, quelle que soit l'école fréquentée par eux.

1055. — HARDY, C. **La défense de l'école laïque**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 90-96. — Au lieu de se défendre en cherchant à supprimer la liberté de l'enseignement pour y substituer le monopole, l'école laïque ferait mieux de se réformer ou plutôt d'accepter le principe de la libre concurrence et d'en subir les risques et les conséquences.

1056. — HARDY, C. **La question scolaire au Sénat**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 276-281.

1057. — HAYWARD, F. H. **Psychologie et critique de l'Administration scolaire** *(The Psychology of Educational Administration and Criticism).* xiv-592 p., Londres, Ralph. Holland & Cº. — Etude sur la psychologie de l'égoïsme professionnel. Hayward voudrait qu'on admît cet égoïsme et le sage emploi qui peut en être fait dans l'administration et la critique des affaires d'éducation. Il se livre au même travail critique sur l'égoïsme dans toutes les professions, mais se spécialise dans le domaine pédagogique. Toute une partie du livre est consacrée à la théorie des statistiques pédagogiques. Sous le titre de « Problèmes administratifs » la question des relations entre les professeurs et l'Etat est envisagée sous le rapport des salaires des nominations, des promotions, examens, inspections, etc. Des suggestions plus ou moins pratiques sont émises quant aux possibilités administratives, surtout en ce qui concerne la codification et la construction. Ce livre, tout en critiquant sévèrement les conditions actuelles, ne se borne pas à faire œuvre de négation et de destruction.

1058. — HENSELL, W. **La durée des années scolaires** *(Die Länge der Schuljahre).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 289-293.

1059. — HERVEY, H. D. **L'instruction obligatoire et le travail des**

enfants *(Compulsory Education and the Child Labor Laws. Is Additional Legislation needed?)* Am. Educ., vol. XV, nº 6, pp. 256-260.

1060. — HOCHE, P. **Publicité de l'enseignement** *(Unterrichtsöffentlichkeit?)* Arch. f. Päd., pp. 110-114.

1061. — HOLMES, W. H. **L'organisation scolaire et l'enfant** *(School Organisation and the Individual Child)*. 211 p., Worcester, Massachussets, The Davis Press. — Comment adapter l'école aux besoins des enfants normaux et anormaux, telle est la préoccupation de l'auteur. La première partie du livre traite des méthodes de classification et contient à ce sujet des renseignements utiles. La deuxième partie parle du traitement des enfants anormaux, de la création de classes auxiliaires ou d'écoles spéciales, etc. Holmes reproduit ici les tests de Vaney et de Binet, et des diagrammes des résultats obtenus en les appliquant. L'auteur désire en outre intéresser le public au grand problème des faibles d'esprit, qui sont environ 200,000 aux Etats-Unis et dont 15,000 à peine jouissent des soins qui devraient être donnés à tous, si l'on veut supprimer la plus grande cause du crime, du vice et du paupérisme.

1062. — HUNTLEY, E. **Problèmes scolaires** *(Graded school problems: questions from the field discussed and answered)*. 224 p., Londres.

1063. — HURT, H. W. **L'enseignement secondaire en Allemagne** *(Organisation of the boys and girls secondary Schools in Germany)*. Sch. Home Educ., vol. 32, pp. 18-22, pp. 53-59. — Exposé de l'organisation de l'enseignement secondaire pour garçons et filles en Allemagne avec programmes des heures consacrées aux différents sujets selon les écoles.

1064. — JEANNEL. **L'éducation populaire en 1911-1912**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 625-636. — Passe au crible de la critique le rapport de l'Inspecteur général de l'instruction publique sur l'enseignement populaire en 1911-1912. Relève le peu de succès des cours d'adolescents et d'adultes, le nombre des illettrés. Trouve cependant que la mutualité scolaire a des avantages et souhaite de la voir introduite dans l'enseignement libre. L'école publique est en pleine crise, elle n'en sortira qu'en restituant à la morale de Jésus-Christ la place qu'elle avait autrefois.

1065. — KENNEDY, J. **La méthode de Batavia (quatorze ans d'expérience).** *(The Batavia Plan after Fourteen Years of Trial)*. Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 449-459. — Expose les bons résultats obtenus à Batavia par le procédé suivant : les maîtres consacrent régulièrement la moitié du temps à l'instruction individuelle d'enfants séparés du reste de la classe. Montre que différents problèmes, en particulier celui des examens des retardés se trouvent résolus par cette méthode.

1066. — KERSCHENSTEINER, G. **Problèmes de l'organisation scolaire** *(Grundfragen der Schulorganisation)*. vi 338 p., Leipzig, B. G. Teubner. — Nouvelle édition de cet important recueil de discours, conférences, articles divers, etc., relatifs aux principes de l'organisation et de la législation scolaires.

1067. — KIROUL, P. **Ohé! les mamans!** Ed. fam., pp. 523-533. — A l'adresse des mères trop indulgentes, toujours prêtes à excuser les absences inexcusables de leurs rejetons.

1068. — KNAPP. **La surveillance scolaire dans le Wurtemberg** *(Die*

Schulaufsicht über die Volksschulen und Mittelschulen in Württemberg). Päd. Blätt., pp. 9-24. — La nouvelle loi scolaire de 1909 a aboli la surveillance ecclésiastique et l'a remplacée par l'inspection professionnelle. La surveillance présente trois degrés : surveillance locale, surveillance par district et surveillance générale. Il y a deux inspections par an, dont l'une est annoncée d'avance. Il y a deux conférences du personnel par an. Deux autres conférences sont destinées aux jeunes instituteurs (1-6 ans de service). Un ou plusieurs instituteurs siègent de droit dans la commission locale. Les écoles comptant plusieurs classes ont à leur tête un instituteur en chef ou un recteur. Ses attributions sont nettement définies. Les conférences du personnel enseignant jouent un rôle important dans le régime intérieur des écoles. L'enseignement religieux est surveillé par les églises.

1069. — KOEPPEL, G. **L'organisation des écoles en Allemagne** *(The Organisation of Schools in Germany).* Elem. Sch. T., vol. XIII, pp. 189-197. — C'est le premier d'une série d'articles qui comparent les enseignements primaire et secondaire en Allemagne (organisation, programmes etc.) avec ceux d'Amérique.

1070. — KÖLLING, H. **L'organisation scolaire de Berlin** *(Die Schulorganisation von Gross-Berlin).* Päd. Zeit., pp. 72-75.

1071. — KUBBE, K. **L'école de l'avenir** *(Die Schule der Zukunft).* Päd. Stud., pp. 334-344 ; pp. 403-417.

1072. — LAHARGUE, J. **L'exode rural et la fréquentation scolaire.** Man. gén., 79e ann., p. 299. — Les conditions du travail agricole et la nécessité d'utiliser tous les bras à certaines époques de l'année.

1073. — LANGENDONCK, van. **Une erreur préjudiciable.** C. Ed. Mor., pp. 48-51. — Le concept de l'école neutre (impartiale) ne répond à aucune réalité. Il porte préjudice à l'enseignement. Ni la personnalité du maître, ni la collectivité des élèves ne peuvent être neutres. La tâche de l'élève comprend deux éléments : 1° le mobile auquel le maître fait appel ; 2° l'accomplissement de la tâche elle-même. Ni l'un ni l'autre de ces éléments ne peut être neutre. L'école neutre c'est l'école nulle.

1074. — LEAVITT, F. M. **Réorganisation des systèmes scolaires** *(The Re-organisation of School Systems).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 225-236. — Expose les moyens adoptés dans diverses villes des Etats-Unis pour résoudre les problèmes de promotion, surtout en ce qui concerne les élèves retardés. On résout ce dernier cas par des systèmes spéciaux d'examen et de promotion, par des classes de vacances pour élèves arriérés et par la réorganisation des équivalences entre les écoles.

1075. — LECHNER, M. **Gurlitt et la réforme scolaire** *(Gurlitts Stellung zur Schulreform).* Pharus, pp. 193-221.

1076. — MACKENSEN. **La coéducation dans l'enseignement secondaire** *(Koedukation an höheren Lehranstalten).* 24 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Etat de la question aux Etats-Unis et dans les différents pays de l'Europe. Avantages et inconvénients du système. A recommander dans les petites villes qui ne peuvent supporter les frais d'un lycée de jeunes filles.

1077. — MacSAY, S. **Vers l'éducation humaine : la laïque contre l'enfant.** Paris.

1078. — MARSEILLE, G. **La situation juridique des écoles privées** *(Über die rechtliche Lage der Privaterziehungsanstalten und ihre Stellung zur Frage der Gründung eines Allgemeinen Deutschen Alumnats-Vereins.)* Alumnat, pp. 193-197. — Nécessité de remédier à la situation précaire actuelle de ces établissements en Allemagne.

1079. — MATHER, W. **Sir William Mather et les écoles complémentaires** *(Sir William Mather and continuation Schools).* Sch. Guard., pp. 987-1018. — Ce discours présidentiel prononcé devant les instituts du Lancashire et du Cheshire discute la question de savoir si les écoles complémentaires doivent être obligatoires. Là où elles ne le sont pas, il n'y a que peu d'élèves qui les fréquentent, le reste arrive à l'âge d'homme dans une ignorance complète. L'obligation semble donc une nécessité, sous une forme ou l'autre. On ne devrait employer les jeunes garçons qu'à condition qu'ils suivent ces écoles au moins trois fois par semaine pendant huit mois de l'année. Ce système, adopté dans la maison Mather et Plaits, ingénieurs, a donné de bons résultats.

1080. — MATHESON, P. E. **Examens d'admission** *(Entrance Examinations).* Sch. World, pp. 291-293. — Travail lu à la conférence des universités de l'Empire. Souligne l'importance du fait que des universités diverses acceptent réciproquement leurs diplômes, tout en gardant leur élasticité et leur variété. Suggère la création d'un bureau des universités impériales pour la diffusion des renseignements utiles. Conseille également que les examens d'admission à l'université soient faits à l'âge de dix-sept ans et qu'une période de trois ans de présence à une école secondaire soit prise en considération pour décider des capacités nécessaires.

1081. — MAUNZ, T. **Les nouveaux programmes de Munich** *(Der neue Münchener Lehrplan im Lichte der Schulreform).* D. Schule, pp. 28-39. — Exposé des innovations introduites par Kerschensteiner dans l'enseignement en Bavière, notamment celles relatives à l'enseignement de la langue, dont Kerschensteiner estime qu'il ne faut pas s'exagérer l'importance, les travaux manuels, le dessin, l'enseignement religieux. Le système de classement dit de Mannheim n'a pas été adopté.

1082. — MENZEL, G. **Répartition des charges scolaires en Prusse** *(Zur Frage der Schullastenverteilung in Preussen).* Schulstat. Bl., pp. 97-100. — La répartition équitable des dépenses scolaires, notamment des subsides de l'Etat, est un des problèmes importants de l'avenir.

1083. — MENZEL, G. **Luttes scolaires en Prusse, de 1872 à 1906** *(Der Kampf um die Schule in Preussen von 1872-1906).* Päd. Zeit., pp. 842-843.

1084. — MÜNCH, W. **L'enseignement et l'éducation à Berlin** *(Das Unterrichts- und Erziehungswesen Gross-Berlins).* 246 p., Berlin, Oehmigke. — Cet ouvrage magistral nous instruit sur tout ce qui touche à l'organisation scolaire de la capitale allemande. Dans l'introduction, Münch décrit à grands traits l'organisation actuelle de l'enseignement en Allemagne. A. Günther parle des écoles primaires de Berlin. Environ

55,000 enfants y sont admis chaque année. En 1911 le nombre des élèves était de plus de 400,000, celui des écoles de 529. En 1870 le nombre d'élèves par classe était de 61; il est progressivement tombé à 43. En 1872 les charges étaient de deux millions de marks, elles sont aujourd'hui de près de 27 millions. Les enfants sont groupés par confession. A. Reimann rend compte de l'organisation de la protection de l'enfance aux âges pré-scolaire, scolaire et post-scolaire. L'organisation de l'éducation secondaire fait l'objet d'un chapitre dû à Münch, Brinkmann et Ziertmann. Kranel traite de l'enseignement secondaire féminin, Rettberg, des écoles spéciales et complémentaires (arriérés, sourds-muets, etc.), écoles professionnelles, universités populaires, bibliothèques, etc., ainsi que l'enseignement supérieur.

1085. — NEUENDORFF, E. **Réformes récentes en Prusse** *(Reformerlass des preussischen Kultusministeriums)*. Säem., pp. 6-12. — Introduction d'exercices gymnastiques journaliers, réduction à 45 minutes de la durée des leçons, etc. Ces réformes visent à organiser une vraie vie scolaire, à établir l'intimité entre maîtres et élèves et à développer l'intelligence par le travail personnel et libre.

1086. — OTTO, B. **La réforme de l'école** *(Die Reformation der Schule)*. 165 p., Gross-Lichterfelde, Verlag des Hauslehrers. — Après avoir établi un parallèle entre les écoles de jadis et celles de demain, l'auteur reproche, entre autres, au gymnase d'avoir semé l'incrédulité parmi la génération actuelle et de s'être inféodé à un idéal politique étroit. Adversaire convaincu de toute contrainte systématique, Otto assigne comme devoir à l'école réformée, de favoriser l'épanouissement des facultés de la jeunesse et non de le contrarier. Il faudra donner aux élèves un enseignement suffisamment général, pour leur permettre de s'orienter dans les différentes branches et de choisir ensuite suivant leurs goûts et leurs aptitudes. C'est sur ce principe que l'auteur a basé son projet de réforme scolaire. Il préconise le fusionnement des gymnases, écoles réales, etc., en une seule catégorie d'écoles supérieures où, à côté de l'enseignement général, les élèves auraient le choix entre l'anglais et le grec. Plusieurs chapitres sont consacrés aux examens, à la préparation spéciale des instituteurs, à la collaboration des parents, etc.

1087. — PAYOT, J. **L'Ecole nationale**. Volume, nov., pp. 81-83. — C'est une déchéance pour l'école que d'être le foyer d'un esprit de parti, soit politique, soit religieux; elle doit rester neutre. L'école laïque devrait échanger ce nom de combat contre celui d'Ecole nationale.

1088. — PERRY, A. J. **Précis d'administration scolaire** *(Outlines of a School administration)*. VIII-452 p., New-York, MacMillan C°. — Ce manuel résume et compare les méthodes d'organisation administrative de l'instruction publique, ainsi que les programmes, pour les principaux pays du monde. Il contient des renseignements sur l'éducation enfantine, élémentaire, secondaire, supérieure et professionnelle.

1089. — PETIT, E. **De l'école à la retraite**. Man. gén., 79e année, pp. 397-399.

1090. — PEYRIGUÈRE, A. **Les mandements épiscopaux de 1912 et la question d'enseignement.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 159-172; pp. 263-272.

— Le premier article rend compte des mandements épiscopaux qui traitent de l'enseignement et conclut à l'impuissance de l'école neutre. Le second article se rapporte aux questions connexes à l'éducation et se termine par un appel aux catholiques à consacrer tout leur intérêt à l'éducation de la jeunesse.

1091. — PIDOUX, L. S. **Une semaine pédagogique à l'intention des inspecteurs scolaires primaires.** Educateur, pp. 65-68.

1092. — PODWYSZINSKI, W. **La réforme de l'école primaire à la campagne** *(Zur Neugestaltung der Landsschule und Besserstellung der Lehrerschaft).* Landssch., vol. II, pp. 99-104. — Les dernières années de l'école primaire à la campagne devraient être consacrées à un enseignement spécialisé et professionnel pour les cultivateurs.

1093. — RAYMOND, T. **Les professeurs et l'expérimentation pédagogique** *(Teachers and Educational Research).* Sch. World, pp. 321-323, 396-398. — Dans les principales contrées civilisées on se livre à des tentatives de recherches scientifiques sur les questions d'éducation. Les méthodes employées sont : *a)* la psychologie appliquée ; *b)* les expériences introduisant des éléments de contrôle et de mensuration parfois exacts. Certaines formes de recherches exigent l'intervention d'un psychologue compétent et par conséquent ne peuvent être tentées par le premier venu ; une somme de travail appréciable pourrait cependant être réalisée par les professeurs ordinaires. L'auteur propose l'étude des problèmes suivants : *a)* arts domestiques ; *b)* mathématiques pour écoles de filles ; *c)* arts manuels pour garçons ; *d)* éducation professionnelle ; *e)* vocation générale de l'enseignement ; *f)* relation entre la capacité d'enseigner et l'aptitude aux recherches ; *g)* enseignement des femmes dans les écoles de garçons ; *h)* les périodes d'accélération ou de retard dans la croissance ; *i)* examens internes et externes ; *k)* les relations entre la famille et l'école.

1094. — RÖHLK. **Importance sociale d'une école unique pour toutes les classes de la société** *(Soziales Recht und soziale Liebe. Die Einheitsschule in ihrer sozialen Bedeutung).* Hambourg, Herold.

1095. — ROLSCH, O. **A propos de réforme scolaire** *(Streifzüge durch die Reformpädagogik).* Päd. Warte, pp. 417-423 ; 480-487.

1096. — ROSENMÜLLER, M. **Congrès d'instituteurs universitaires à Dresde** *(Der 5. Verbandstag des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands am 9. 10. 11. April 1912).* Päd. Arch., pp. 473-492.— L'assemblée émet le vœu qu'on ne place pas de directrices à la tête des lycées de jeunes filles où enseignent des professeurs masculins ; que les maîtres sortis des écoles normales d'instituteurs ne puissent pas entrer dans l'enseignement secondaire.

1097. — RZESNITZEK. **L'école unifiée en Allemagne** *(Gedanken zur Einheitsschulbewegung).* Pharus, pp. 42-54. — Historique de la question. Deux tendances principales de notre temps sont représentées par la Société pour la réforme scolaire, fondée en 1889, qui demande une base commune pour toutes les écoles (programmes de Francfort, d'Altona, etc), et par la société de l'école unifiée, fondée en 1885, qui demande la fusion du gymnase et du gymnase réal en une école unique avec le grec

obligatoire. On peut donc parler d'une aile droite et d'une aile gauche des réformateurs ; le succès semble appartenir à celle-ci.

1098. — SADLER, M. E. **L'éducation et l'Etat** *(Education and State).* Sch. World, pp. 46-49. — Le contrôle absolu de l'Etat par l'éducation n'est ni désirable ni praticable. La liberté est nécessaire, spécialement pour les programmes et les méthodes. Les frais devraient être supportés à la fois et également par les autorités locales et nationales, excepté là où, dans l'éducation universitaire supérieure ou technique, des nécessités nationales plutôt que locales s'imposent.

1099. — SCHATTER, K. **Les charges scolaires du royaume de Saxe** *(Die neue Schullastenstatistik im Königreich Sachsen).* Schulstat. Bl. pp. 27-29.

1100. — SCHIELE, F. M. **La réforme scolaire** *(Zur Frage der Schulreform).* D. Schule, pp. 755-757.

1101. — SCHILDECKER, A. **25 années d'enseignement primaire** *(25 Jahre im badischen Volksschuldienst.)* D. Blätt., vol. 39, pp. 315-317, pp. 326-328, pp. 358-360, pp. 368-369, pp. 396-398, pp. 405-407, pp. 415-416, pp. 508-510. — Importante autobiographie proposant la solution de nombreux problèmes pédagogiques.

1102. — SCHÖBEL, H. **Statistique scolaire de villes allemandes en 1909/1910** *(Das Unterrichtswesen deutscher Städte im Jahre 1909/1910).* Schulstat. Bl., pp. 53-59.

1103. — SCHULTE, J. F. von. **Contre l'école confessionnelle** *(Gegen die Konfessionsschule).* 72 p., Giessen, Roth. — S'appuyant sur un exposé historique, Schulte, juriste vieux catholique, montre l'impossibilité actuelle de la réalisation complète de l'école confessionnelle. L'école primaire doit être une institution communale sous la haute direction de l'Etat.

1104. — SCHULTZE, E. **Les écoles de New-York et la politique** *(Die Rettung des New-Yorker Schulwesens aus schwerer Gefahr).* Z. Phil. Päd., vol. 19, pp. 555-557. — Comment l'opinion publique sauva les écoles de New-York de la corruption politique qui les menaçait.

1105. — SCHWARTZ, E. **Questions d'organisation scolaire** *(Der Kampf um die Schulorganisation).* Arch. f. Päd., pp. 94-100. — Discussion sur la valeur du système scolaire de huit ans.

1106. — SCHWOCHOW, H. **La pratique scolaire** *(Die Schulpraxis).* Leipzig, Teubner.

1107. — SOLDAN, F. L. **L'école et le siècle, essais pédagogiques** *(The Century and the School and others educational essays).* 206 p., New-York, MacMillan C°. — Les sujets traités sont : la fonction de l'école et l'éducateur, moralité, boutades, les idées pédagogiques de Dickens, écoles allemandes, lecture et folklore.

1108. — SPAHN, M. **Education nationale et école confessionnelle** *(Nationale Erziehung und konfessionelle Schule).* 77 p., Kempten et Munich, Kösel. — Après un court exposé historique de l'éducation nationale en France, en Allemagne, et chez les peuples anglo-saxons, Spahn expose l'état actuel de la question en Allemagne. Sa solution est conçue suivant les desiderata de l'Eglise catholique. Bien que la théorie pédago-

gique hésite encore entre l'idéal individuel et l'idéal social, en pratique le doute n'existe plus. L'influence de l'Etat sur l'école est prépondérante et son idéal est naturellement national. Mais l'école doit préparer à la vie. Les enfants appartiendront plus tard à une communauté religieuse. Les Eglises ne peuvent être exclues des écoles. L'Allemagne est séparée en deux camps religieux ; chacun doit pouvoir élever ses enfants selon ses principes, soit par un enseignement religieux occasionnel, soit en donnant un caractère religieux à l'école. Les peuples anglo-saxons, il est vrai, ont l'esprit religieux sans écoles confessionnelles, mais en Allemagne, pour des raisons historiques, une école neutre serait subversive du sentiment religieux. L'école confessionnelle est le moyen efficace de lutter contre le socialisme. (Dr B.)

1109. — SPANGENBERG, H. **Ce que coûte un écolier à l'Etat saxon** *(Aufwand des sächsischen Staates für je einen Schüler der öffentlichen Unterrichtsanstalten bis nach beendigter Ausbildung).* Schulstat. Bl., pp. 58-59.

1110. — TEWS, J. **L'école et la culture** *(Kultur und Schule).* D. Schule, pp. 265-271. — L'école civilisatrice, au sens de Pestalozzi, développe toutes les nobles facultés humaines et correspond à tous les besoins économiques. Sa devise est : liberté, égalité, fraternité.

1111. — TEWS, J. **Le rendement des différents systèmes de classes** *(Die Leistungsfähigkeit der Klassensysteme).* Päd. Zeit., pp. 327-329. — Fait ressortir, à l'aide de données positives, la supériorité du système de huit classes sur celui de six ou sept classes.

1112. — TEWS, J. **Ecole de l'Etat ou école de l'Eglise?** *(Staats- oder Kirchenschule?).* Päd. Zeit., pp. 1031-1035 ; pp. 1055-1059. Se prononce en faveur de l'école de l'Etat.

1113. — TEWS, J. **Les écoles préparatoires à l'enseignement secondaire** *(Zur Vorschulfrage. Ergebnisse einer von der Stat. Zentralstelle des deutschen Lehrervereins im Februar 1912 veranstalteten Umfrage).* Schulstat. Bl., pp. 39-48.

1114. — THIELEMANN, F. **Valeur des statistiques scolaires** *(Über den Wert einer Schulstatistik).* Schulstat. Bl., pp. 93-94.

1115. — THOMPSON, d'A. W. **Les méditations d'un maître d'école** *(Day-dreams of a schoolmaster).* 254 p., Londres, G. Harrap & Co. — L'étude du latin doit apporter aux élèves des notions précises sur les lois générales du langage. L'auteur propose une méthode tendant à maintenir constant le parallèle entre le latin et la langue maternelle. La prédominance de l'enseignement oral accoutumera l'élève à penser en latin et à saisir intuitivement la grammaire. Les méthodes actuelles troublent l'intelligence de l'enfant au lieu de l'éclairer. La situation sociale du maître était peu considérée il y a cinquante ans. L'emploi du châtiment corporel y était pour beaucoup en rendant le maître odieux ou ridicule aux yeux du public. Mais son esprit de routine ou d'indifférence y contribuèrent aussi pour une part. L'auteur raconte ses souvenirs personnels, ses scrupules, ses aspirations et ses efforts.

1116. — UPDEGRAFF, H. **Les dépenses de différents systèmes d'écoles urbaines** *(A Study of Expenses of City School systems).* 96 p.,

Washington, Bureau of Education. — Ce bulletin a pour but : 1° de fournir aux administrateurs d'écoles publiques des Etats-Unis des comparaisons exactes entre les dépenses scolaires de n'importe quelles villes, 2° d'établir certaines normes permettant de mesurer les dépenses scolaires des villes, 3° de présenter certaines conclusions que suggère l'étude des statistiques urbaines. Tableaux des dépenses par élève dans les écoles primaires et secondaires, et des dépenses totales des écoles, comparées au nombre de la population.

1117. — VAUJANY, J. **L'école primaire en France sous la troisième République**. 335 p., Paris, Perrin & Cie. — C'est une thèse écrite en termes modérés pour la défense des écoles libres catholiques et qui peut se résumer ainsi : Les lois Jules Ferry, tempérant habilement le positivisme d'un Paul Bert, promettaient l'école neutre, constataient avec bienveillance la tendance spiritualiste du moment et proclamaient acquise la liberté de l enseignement. « L'école nouvelle » a développé les « conséquences extrêmes » de ces « lois fondamentales ». A la neutralité promise est substitué l'enseignement agressif d'un « rationalisme d'Etat » ; une morale pseudo-scientifique a remplacé le spiritualisme démodé ; la liberté de l'enseignement, fortement entamée par les lois de 1905, se trouve définitivement compromise par la tendance au monopole. L'Eglise et les parents catholiques ont le devoir de lutter pour la sauvegarde de leurs intérêts et de leurs droits. (H. A.)

1118. — VELEMINSKY, K. **Maître et réforme scolaire** *(Lehrer und Schulreform)*. Sch. Ref. Oesterr., pp. 28-35.

1119. — VERDONIE, J. L. de la. **Les rapports des inspecteurs d'Académie aux Conseils généraux de 1911**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 177-199. — Etude des rapports officiels de l'enseignement primaire en France destinée à établir des points de comparaison entre les écoles libres et les écoles publiques. Les statistiques rendent tangibles les progrès de l'enseignement libre, dans l'ouest en particulier. L'école libre instruit le quart, et même davantage, du nombre des élèves de l'Etat. Relève l'irrégularité dans la fréquentation de l'école laïque et l'inefficacité des palliatifs matériels auxquels on a recours pour y parer : récompenses, menaces. Rend compte des innovations introduites dans l'enseignement, de la question des manuels et, constatant la crise du recrutement des écoles normales, conclut à la faillite de la « laïque ».

1120. — VIGUÉ, P. **Le droit naturel et le droit chrétien dans l'éducation**. 190 p., Paris, Lethielleux. — Pourquoi l'Etat aurait-il le monopole de l'enseignement ? L'enfant ne lui appartient pas ; il appartient à la famille. L'homme, que l'on reconnaît capable d'être électeur, doit être libre d'instruire son enfant à sa guise. L'Etat ne devrait être que « contrôleur » et « protecteur ». S'appuyant sur ces thèses et sur les conséquences qui en découlent, l'auteur critique le monopole de l'enseignement, l'exclusion des écoles confessionnelles, la neutralité scolaire qui n'est pour lui que de l'athéisme. On a rejeté, sans la remplacer, la doctrine catholique. De là une scission entre la jeunesse recevant l'instruction confessionnelle et celle qui reçoit l'instruction laïque. L'auteur se prononce en faveur du droit d'association des instituteurs, faisant remarquer qu'en sa qualité

de représentant de la famille et de l'Eglise, l'Etat ne peut avoir sur eux qu'un droit de contrôle et de protection.

1121. — WEHNER, O. **L'école de l'avenir en France** *(Ein Blick in die Zukunftsschule Frankreichs)*. Päd. Stud., pp. 234-249 et pp. 344-357.

1122. — WENGRAF, R. **Annuaire de l'enseignement secondaire en Autriche** *(Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich — 25. Jahrgang: 1912)*. Vienne, F. Tempsky. — Annuaire très documenté contenant des renseignements utiles sur les établissements autrichiens d'enseignement secondaire, personnel enseignant, inspecteurs, etc.

1123. — WILKER, K. **L'école, autrefois et aujourd'hui** *(Die Schule, wie sie war, ist und sein sollte)*. D. Blätt., nº 16, pp. 161-163; nº 17, pp. 170-172; nº 18, pp. 182-183; nº 19, pp. 193-194; nº 20, pp. 203-205; nº 21, pp. 213-214. — Etude tirée de l'ouvrage d'Adolf Graf: *Schülerjahre, Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen* et présentant un exposé synoptique des pensées et des opinions de contemporains en vue sur le régime scolaire.

1124. — WILLSON, C. H. S. **De la coéducation** *(Some aspects of co-education)*. Sch. World, pp. 248-250.

1125. — WINKLER, F. **Statistique scolaire de Charlottenbourg** *(Charlottenburger Schulstatistik)*. Schulstat. Bl., pp. 31-33.

1126. — **Accidents à l'école** *(Schülerunfälle bei Dienstleistungen in der Schule)*. Rechtsbeil. P. Z., p. 41.

1127. — **L'école-modèle de Francfort** *(Unser Besuch in der Frankfurter Musterschule)*. D. Blätt., XXXIX, nº 49, p. 496.

1129. — **Institution d'un Conseil d'Enregistrement des professeurs en Angleterre** *(Order in Council constituting a Registration Council representative of the teaching profession)*. London Gazette, nº 285-286. — Cette décision institue un Conseil d'enregistrement composé de quarante-quatre membres, choisis dans les diverses branches de l'enseignement. Le président est élu par le Conseil (entrée en activité le 1er juillet 1912) qui sera subventionné par le Trésor pendant les trois premières années. Dix comités, représentant chacun une spécialité de l'enseignement, devront assister le Conseil dans la formation d'un registre des professeurs.

1130. — **La fréquentation des écoles publiques en Prusse en 1911** *(Die öffentlichen Volksschulen in Preussen 1911)*. Schulstat. Bl., pp. 28, 37-39. — 38,684 écoles primaires avec 6.572,074 élèves (3.294,458 garçons et 3.277,616 filles).

1131. — **La loi scolaire saxonne** *(Das sächsische Volksschulgesetz)*. Päd. Zeit., pp. 979-981; pp. 1006-1007; pp. 1035-1036.

1132. — **Uniformisation des rapports pédagogiques aux Etats-Unis** *(Report of the committee on uniform records and reports)*. 46 p., Washington, Bureau of Education. — Cette brochure a pour but de renseigner les administrations américaines sur la forme à donner aux rapports officiels relatifs au mouvement pédagogique : rapports des écoles municipales, traitement des instituteurs, statistiques des dépenses, rapports de direction, etc., etc. Intéressant document d'administration scolaire.

Voir aussi à l'index : *Organisation, Législation, Réformes, Inspecteurs*

scolaires. Fréquentation scolaire, et les nos 8, 135, 142, 149, 963, 1207, 1315, 1317, 1343, 2098, 2114, 2410.

2. — Education enfantine. Jardins d'enfants.

1133. — BALLIN A. S. & WELLDON, E. A. **Jardins d'enfants** *(The Kindergarten System Explained),* 142 p., Londres, F. L. Ballin. — Expose les idées que nous devons à Frœbel et la manière de les mettre en pratique avec de jeunes enfants. Discute et décrit les occupations des jardins d'enfants : le carrelage, le pliage du papier, le découpage, le dessin, la couture, l'enfilage de perles, etc... Quelques pages sont consacrées à l'étude de la nature, aux jeux, aux chants, aux histoires, et font ressortir leur valeur éducative.

1134. — BARRÈRE, J. **L'œuvre d'éducation et la méthode de Mlle Montessori en Italie.** Rev. péd., pp. 250-265. — Initiatrice en Italie de la pédagogie médicale, Mlle Montessori signale la nécessité d'une sélection entre enfants normaux et anormaux. Dans les *Case dei Bambini,* elle tenta sur des enfants normaux les premiers essais de sa méthode pour arriérés. Elle a compris le caractère individuel de l'éducation. Son but est de faire sentir à l'enfant, sans contrainte, que le travail est utile, de créer en lui le besoin spontané de discipline. Les points importants sont : 1° l'éducation du mouvement, le développement de la coordination des mouvements par des danses, mouvements rythmés, etc., favorisant l'équilibre moral, le sens de la mesure ; 2° l'éducation des sens, principalement du toucher ; 3° l'éducation pratique ; dès le début on laisse une grande responsabilité aux enfants dans le domaine de la propreté personnelle et de l'entretien du matériel. Ils ont le libre choix de leurs occupations, la méthode Montessori n'impliquant que rarement des leçons collectives. On l'a souvent comparée au système Frœbel, mais elle en diffère beaucoup, puisqu'elle tient compte avant tout de chaque individualité.

1135. — BORCHERS, A. **Jardins d'enfants** *(Wegweiser für die praktische Arbeit in Kindergarten und Kleinkinderschule),* 79 p., Dresden-Blasevitz, Bleyl & Kaemmerer. — Bon guide des jeunes maîtresses d'écoles enfantines, suivi d'un appendice contenant des indications relatives à l'établissement de jardins d'enfants.

1136. — BRADFORD, M. B. **Les Jardins d'enfants et le retard dans l'instruction** *(The Kindergarten and its Relation to Retardation).* Kinderg. Rev., oct., pp. 67-72. — Dans le Wisconsin un enfant peut commencer son éducation aux écoles publiques à l'âge de 4 ans. Il doit fréquenter l'école de 7 à 14 ans. Il peut alors la quitter s'il a passé le cinquième degré ; s'il fréquente une école industrielle à raison de cinq heures par semaine, il doit attendre 16 ans. Il y a deux problèmes à résoudre : 1° comment rendre les cinq premiers degrés aussi profitables que possible ; 2° comment une plus grande proportion d'enfants pourraient-ils arriver au huitième degré avant 14 ans. Ces deux problèmes sont

discutés à fond et au moyen de statistiques. Le fait qui en ressort avec évidence est qu'il y aurait un grand avantage social, au double point de vue pratique et économique, à ce que les enfants fréquentent un jardin d'enfants de 4 à 6 ans.

1137. — BROWN SMITH, H. **Education par la vie** *(Education by life)*. 211 p., Londres, George Philip & Son Ltd. — Série d'articles de différents auteurs sur l'éducation scolaire des jeunes enfants. Il y est question de la personnalité du maître, de l'hygiène des enfants, de la chambre de bébé, etc. et on y trouve aussi des conseils pour l'enseignement des diverses matières du programme. La préface de l'ouvrage est un article assez long de Mme Brown Smith sur la situation présente de l'éducation enfantine. Elle y soutient que certains principes pédagogiques établis par Frœbel sont fondamentaux, et que, bien qu'on les ait généralement reconnus aujourd'hui, on les a simplement greffés sur les conditions déjà existantes de l'éducation. Ils n'en sont pas encore la base essentielle. Le programme devrait être une manière de vivre, et les matières enseignées des aspects de la vie.

1138. — COMPAYRÉ, G. **Frœbel et les jardins d'enfants.** 86 p., Paris, Delaplane. — Ce petit volume de la collection des Grands Educateurs contient une biographie de Frœbel et un résumé de son œuvre. Dans un dernier chapitre, « Les Kindergarten, Progrès possibles », l'auteur, protestant contre l'orthodoxie frœbélienne, montre qu'il faut s'inspirer de l'esprit de Frœbel, et non de ses procédés, qu'il est toujours possible de perfectionner. Il réduit son système à cette loi suprême de toute pédagogie, que la culture de l'enfant doit être faite par le développement de son activité personnelle, que la vraie éducation est l'éducation par l'action. Il reproche à Frœbel d'avoir attaché trop d'importance au symbolisme, de s'être trop écarté de la nature dans l'organisation assez artificielle des exercices, d'avoir abusé de la réglementation au lieu de respecter la spontanéité de l'enfant. Mais il demande qu'on s'inspire des principes mêmes de la méthode et cela, à tous les degrés de l'éducation.

1139. — COPPIUS, M. **Comment planter et sarcler dans le cœur des enfants** *(Pflanzen und Jäten in Kinderherzen)*. 124 p., Leipzig. B. G. Teubner. — Il faut une pédagogie spéciale pour déraciner les défauts et implanter de bonnes habitudes avant que les enfants aient atteint l'âge scolaire. L'auteur tire de son activité dans un jardin d'enfants des exemples frappants de méthodes à employer. Avec beaucoup de tact, d'amour et de fermeté on réussit à former la volonté, à briser l'entêtement, à obtenir l'obéissance, à chasser l'envie et le mensonge. Des récits très pittoresques montrent les peines et les joies des enfants, leur besoin d'activité et la façon de se servir du jeu pour les conduire à une activité sérieuse. C'est une vraie mère pour les petits enfants ; elle nous découvre les trésors de tendresse et d'intelligence qu'elle a déployés dans leur éducation première, si importante pour la vie. La pédagogie d'un âge plus avancé pourra beaucoup apprendre de ces observations, qui nous montrent l'âme enfantine sous tous ses points de vue.

1140. — DAVIS, J. **Le jardin d'enfants comme centre social** *(The*

benefits of the Kindergarten as a social center). Kinderg. Rev., nº 2, pp. 115-118.

1141. — FANTA, A. et ALLÉGRET, L. **Les jardins d'enfants et la prééducation dans la famille et à l'école (Méthode Frœbel).** 31 p., Paris, Hachette. — Mlles Fanta et Allégret se proposent de vulgariser en France, la méthode Frœbel. Elles en rappellent les principaux caractères. Il ne s'agit pas, dans le jardin d'enfants, d'instruire les enfants, au sens strict du mot, mais de leur apprendre à regarder, à observer, à découvrir le monde au milieu duquel ils sont appelés à vivre. Pour atteindre ce but, il faut des « jardinières » cultivées, sachant comprendre les enfants et coordonner les exercices qu'elles commandent. Un cours normal de jardinières a été créé à Paris au Collège Sévigné et des jardins d'enfants sont annexés à plusieurs lycées et collèges de jeunes filles et de garçons, au Collège Sévigné, à l'Ecole Alsacienne

1142. — GARCIN, J. — **L'éducation des petits enfants par la méthode frœbélienne.** XIII-287 p., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. — Cet ouvrage est une étude détaillée de la méthode frœbélienne. Après une courte biographie de Frœbel, suivie de considérations sur l'esprit du pédagogue et sa méthode, l'auteur parle longuement des occupations des jardins d'enfants sous ce titre général : Les dons de Froebel. Il montre, à l'aide d'exemples précis et d'observations intéressantes, toutes les notions qu'une balle ou un cube permettent de donner successivement à l'enfant. (Dans cette partie du livre, de nombreuses figures éclairent le texte.)

1143. — GREGORY, B. C. **Ecoles meilleures** *(Better Schools).* 283 p., New-York, MacMillan Co. — Articles spécialement consacrés à la défense des méthodes et principes frœbéliens. L'auteur est un disciple de Frœbel. Les premiers chapitres traitent du principe de l'activité personnelle et des *Kindergarten* dans leurs rapports avec l'école primaire. Suit une discussion intéressante sur les jeux et sur les problèmes de l'instruction manuelle et professionnelle. Le chapitre « Critique populaire des écoles » contient une réfutation de l'opinion courante qu'à l'école primaire « ancienne formule », avec son étroit programme : lecture, écriture et calcul, les éléments de l'instruction étaient mieux enseignés. Les derniers chapitres suggèrent des idées pratiques sur l'enseignement des divers objets de l'instruction, du langage principalement.

1144. — HEPP, J. **L'éducation au jardin d'enfants** *(Aus der Praxis der Schülergärten).* Z. Jug., mai, pp. 497-499.

1145. — KING, I. **La théorie pédagogique moderne et les principes des jardins d'enfants** *(The Place of certain Kindergarten Principles in Modern Educational Theory).* Kinderg. Rev., juin pp. 644-654. — Il est intéressant pour les maîtres de jardins d'enfants de voir que leurs doctrines spéciales sont en rapport avec le courant général de la pensée, et qu'elles sont vitales et fondamentales. Ainsi la foi dans l'activité personnelle, comme principe de tout progrès, a sa corrélation dans les doctrines contemporaines de la psychologie dynamique, pour lesquelles la personne est conçue comme un centre d'énergie et d'impulsions. Frœbel

mettait l'accent sur l'activité en compagnie d'autrui, de même la psychologie pédagogique moderne prend un caractère de plus en plus social. Le jeu fait partie intégrante de l'activité dans les jardins d'enfants, et la psychologie moderne reconnaît dans le jeu l'un des plus puissants facteurs du développement et de la perfection humaine.

1146. — KLEIN, F. **Mon filleul au jardin d'enfants.** 252 p., Paris, Armand Colin. — Ce livre est le résultat d'observations faites dans des écoles maternelles et des jardins d'enfants à Paris et à la campagne. La description de quelques journées scolaires montre la succession des occupations. Une idée centrale (à ce moment : les travaux du printemps) forme toujours le thème des causeries, chants, récitations, et même du dessin et des travaux manuels. La marche du travail est très libre, il est toujours adapté aux circonstances extérieures. On attache une grande importance au principe de Frœbel de ne pas séparer la vie physique de l'enfant de sa vie intellectuelle. Klein distingue le jeu de l'enseignement agréable ; celui-ci a un but et n'est pas, comme on pourrait le croire, dépourvu de base morale. Il ne supprime pas l'effort, mais tend à le provoquer plutôt qu'à l'imposer. Klein montre les avantages de la méthode de l'idée centrale qui développe au plus haut degré l'attention et réalise l'unité dans la variété, en présentant une même chose sous tous ses aspects.

1147. — LAWS, A. **Les jardins d'enfants et la vie sociale** *(The Kindergarten in social life).* Kinderg. Rev., nº 4, pp. 205-210.

1148. — MacVANNELL, J. A. et SMITH HILL, P. **Les problèmes des jardins d'enfants** *(Kindergarten Problems).* 56 p., New-York City, Teachers College, Columbia University. — Ce livre contient deux essais : 1º *La question des jardins d'enfants :* détails sur la nature du processus pédagogique en général et sur la place qui revient à la théorie des jardins d'enfants dans l'ensemble de la pédagogie. L'auteur demande qu'on mette au service des jardins d'enfants de nouvelles recherches psychologiques et une érudition plus large et plus profonde. 2º *L'avenir des jardins d'enfants.* L'auteur distingue dans le mouvement des jardins d'enfants les aspects suivants : *a)* la création par Frœbel de l'idéal des jardins d'enfants, *b)* l'influence de ceux-ci sur les œuvres philanthropiques modernes et sur l'éducation primaire, *c)* leur état présent, leurs défauts, leur rôle dans la pédagogie de l'avenir.

1149. — MICHELET, J. **L'évangile de Frœbel** (réimprimé par Mlle Fanta, préf. de Gabriel Monod). 16 p., Paris, Fernand Nathan, Librairie classique. — Invité par Mme de Marenholtz à étudier l'œuvre de Frœbel, Michelet en fut enthousiasmé. Dans son livre « Nos fils », il consacra à cette méthode pédagogique un chapitre qui forme la matière de cette plaquette. Michelet y montre que « les trois vies » du maître allemand : vie d'atelier, vie de jardinage, contact avec la nature et études proprement dites, correspondent parfaitement au tempérament des petits Français.

1150. — MOLL-WEISS, Mme A. **A propos de Frœbel.** Educ. mod., pp. 20-23. — Résultats d'une enquête dans les écoles frœbéliennes de Dresde et de Berlin.

1151. — MONTESSORI, Dr M. **Les case dei bambini.** xiv-291 p., Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. — Mme Montessori a fait sienne la méthode employée il y a 100 ans déjà par Itard et décrite par Séguin en 1846. Les résultats de cette méthode d'éducation physiologique, appliquée aux idiots, étaient remarquables. L'idée géniale de Montessori fut de l'adapter à des enfants normaux. C'est à Rome et Milan que les premiers essais furent tentés. Les *Case dei bambini* sont des écoles destinées à des enfants de 2 1/2 à 6 ans et installées dans le grand immeuble locatif qu'ils habitent. Le principe essentiel est de laisser les enfants entièrement libres. Cette méthode a déjà résolu plusieurs problèmes pédagogiques : ceux de la liberté de l'écolier, celui de l'auto-éducation et celui de la collaboration de l'école et de la famille. Par ses exquises descriptions, ses explications simples et claires, Montessori initie aisément ses lecteurs aux conclusions qu'elle tire de ses longues études scientifiques, de ses expériences pratiques et de sa persévérance.

1152. — MONTESSORI, M. **La méthode Montessori : application de la pédagogie scientifique à l'éducation** *(The Montessori method : scientific pedagogy as applied to child education. . .)* 420 p., Londres.

1153. — MORIN, J. **Les jardins d'enfants et la méthode de Frœbel.** 47 p., Melun, Imprimerie administrative. — Après avoir montré les lacunes de l'éducation actuelle des tout petits et la nécessité de rénover celle-ci, l'auteur expose très clairement et simplement la méthode de Frœbel, son origine et son développement, son esprit et ses principes fondamentaux et son application pratique. Plusieurs personnes, qui ont constaté les résultats obtenus par cette méthode dans d'autres pays, s'efforcent de l'introduire en France.

1154. — MURRAY. E. R. **Changements à l'école enfantine** *(Changes in the junior School).* Ed. Times, pp. 501-502. — Les principales réformes effectuées dans ces écoles sont dues aux Frœbéliens. Le véritable enseignement frœbélien laisse aux enfants la liberté de développer leurs activités naturelles, évite le formalisme, les moyens rigides et tout d'une pièce.

1155-1156. — NETER, E. & GRÜNBAUM, R. **L'enfant unique au jardin d'enfants. Rôle du jardin d'enfants.** *(Das einzige Kind und der Kindergarten. Der Kindergarten, seine soziale und pädagogische Bedeutung).* 40 p., Munich, Schriften aus dem Fröbel-Seminar Mannheim, O. Gmelin. — La première de ces études fait ressortir la valeur éducative des jardins d'enfants pour l'enfant unique. Ils lui permettent d'entrer en contact avec des camarades et de subir leur influence, ils le préservent aussi du surmenage intellectuel. La seconde veut justifier psychologiquement les principes frœbéliens et leur importance sociale et pédagogique actuelle ; considérations sur la formation, la tâche et la situation des maîtresses de jardins d'enfants. L'auteur souhaite l'établissement dans les grandes villes de jardins spéciaux pour enfants aveugles, sourds-muets, anormaux. (Dr W.)

1157. — NEWELL PAYNE, B. **La méthode Montessori et les dons de Frœbel** *(Aspects of the first three gifts and some Montessori materials).* Kinderg. Rev., no 2, pp. 73-79.

1158. — PALMER, L. A. **Le matériel et les méthodes Montessori et Frœbel** *(Montessori and Frœbelian Materials and Methods).* Elem. Sch. T., vol. XIII, pp. 66-70, — Comparaison des méthodes Montessori et Froebel. On fait ressortir que la première vise à assurer par l'activité spontanée la connaissance de certains éléments de l'entourage de l'enfant ; d'autre part Frœbel vise aussi à faire agir l'imagination, à produire un libre jeu d'idées. Montessori veut obtenir la liberté et la facilité par des actes uniformes, Frœbel par le choix de l'action. Tous deux sont nécessaires et devraient certainement être combinés.

1159. — PIDOUX, L. S. **A propos du frœbélianisme.** Educateur, pp. 385-387. — Les systèmes de jeux préconisés par Frœbel et ses disciples ne correspondent pas en tous points au développement de l'enfant, chez qui le jeu est une attitude psychologique plutôt qu'une activité extérieure. Libre de modifier à son gré, l'institutrice visera toujours un point : n'enseigner que des jeux propres à développer les capacités en germe chez l'enfant et à leur fournir de nouvelles expériences psychologiques.

1160. — PLATT. S. **La méthode Montessori** *(Thoughts on the Montessori Method).* J. of. Ed., pp. 680-681.

1161. — PLECHER, H. **De la famille à l'école** *(Von der Kinderstube in die Schulstube).* D. Elternz., vol. 4. n° 3, pp. 46-50. — Cherche à déterminer d'après des observations faites sur deux enfants de 2 et 5 ans, à quels besoins doit répondre l'enseignement élémentaire ; il faut le baser sur des données précises et non sur des spéculations.

1162. — PLUSS, E. **Le jardin d'enfants, laboratoire moral** *(The Kindergarten as an ethical laboratory).* Kinderg. Rev., n° 5, pp. 307-311.

1163. — ROTHENBERGER-KLEIN. **L'éducation de la première enfance** *(Einige Gedanken über die erziehliche Leitung der Kinder).* Z. Jug., n° 8, pp. 241-243. — Quelques pensées sur l'éducation maternelle, les jardins d'enfants, les écoles gardiennes, etc. et la formation des institutrices.

1164. — SEVRETTE, J. **Les tout petits en pension.** Educ. mod., pp. 407-411. — Propose de remplacer les répétiteurs chargés de la surveillance des tout petits dans les internats, par des femmes, veuves d'universitaires par exemple, plus qualifiées pour veiller au bien-être des petits pensionnaires.

1165. — SMITH, T. L. **Le système Montessori** *(The Montessori System).* 78 p. New-York, Harpers. — Les chapitres I à VIII offrent un bon résumé des buts et des procédés de Mme Montessori. Le chapitre IX indique les modifications que les conditions des écoles américaines rendent nécessaires. Dans le chapitre X, Miss M. J. Kennedy raconte ses expériences sur quelques-unes de ces nouvelles méthodes introduites dans un Kindergarten à Providence. Elle attache une grande importance à l'entraînement méthodique pour l'enseignement de l'écriture. Bien que l'anglais, n'étant pas phonétique, diffère de l'italien, les résultats ont été excellents.

1166. — SMITH, A. T. **Le système Montessori** *(The Montessori system of education).* 30 p., Washington, Bureau of Education.

1167. — STEVENS, E. Y. **Montessori et Frœbel : un parallèle** *(Montessori and Frœbel : A Comparison)*. Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 253-258. — Selon l'auteur, Frœbel part de l'univers pour y introduire l'enfant, Mme Montessori part de l'enfant, lui permet de se livrer à son activité spontanée et de se créer ainsi un monde propre. Sa méthode est d'encourager l'enfant à s'occuper de choses familières : s'habiller, se déshabiller, exécuter les travaux de la maison et ce qui s'y rapporte, sans négliger la lecture, l'écriture et spécialement l'éducation des sens : évaluation des couleurs, des poids, etc.

1168. — WARD, E. F. **La méthode Montessori** *(The Montessori method)*. Kinderg. Rev., n° 3, pp. 139-144.

1169. — **La méthode Montessori et les écoles enfantines** *(The Montessori method for the infants'School)*. School Guardian, pp. 891-912. — Critique du livre de Mme Montessori ; bref résumé de l'œuvre qu'elle a accomplie à Rome et des méthodes d'enseignement et de discipline en usage à la *casa dei Bambini* (plus spécialement de l'enseignement de l'écriture et de la lecture). Discute l'application des méthodes Montessori aux écoles anglaises.

Voir aussi à l'index : *Jardins d'enfants* et les nos 323, 597.

3. — Enseignement primaire.

1170. — ABRAMOWSKI, E. **Enseignement des soins à donner aux nouveau-nés** *(Säuglingspflege im Lehrplan der Volksschule)*. Frauenbild., pp. 127-131.

1171. — AMBROS, J. **L'éducation à l'école primaire** *(Die Erziehungspraxis der Volksschule)*. x-322 p. Vienne.

1172. — DICKHOFF, E. **La réforme de l'enseignement primaire en Allemagne** *(Reformideen und Reformpraxis im deutschen Volksschulwesen)*. D. Schule, pp. 544-554.

1173. — ECCARTUS. **L'Ecole primaire** *(Unser aller Sorgenkind, die Volksschule)*. VIII-250 p., Leipzig, W. Fiedler.

1174. — FAWER, E. **La réforme de l'enseignement élémentaire** *(Kritik und Beiträge zur Praxis des Elementarunterrichts)*. Z. Jug., n° 12, pp. 361-368. — L'enseignement élémentaire n'a pas suivi les progrès de l'enseignement secondaire ; il y reste encore beaucoup à faire pour alléger les programmes, pour les adapter aux facultés de l'enfant, réduire le nombre d'heures de classe, etc.

1175. — GESELL, A. L. et GESELL, B. C. **L'enfant normal et l'éducation primaire** *(The normal child and primary education)*. x-340 p., Boston, New-York et Chicago, Ginn & Co. — Ouvrage scientifique, intéressant, sur l'éducation physique et morale à donner à un enfant normal. Bien que spécialement destiné à l'éducation des jeunes enfants, ce livre sera lu de tous avec profit et intérêt. La première partie est une introduction historique sur l'humanitarisme qui a libéré l'enfant, et une interprétation scientifique de la vie. La seconde traite des ancêtres primitifs

de l'enfant et de l'instinct. Il contient un curieux chapitre sur le toucher. La pédagogie à l'école primaire forme le sujet de la troisième partie qui est des plus intéressantes. La quatrième enseigne l'art de conserver la vie de l'enfant.

1176. — GORRIN, U. **L'école primaire et l'imprécision des connaissances.** Man. gén., 79e année, pp. 589-590. — Causes de l'imprécision du savoir : l'étendue et la complexité des programmes, le développement exclusif du jugement et du raisonnement au détriment de la mémoire, la suppression de l'effort demandé à l'enfant pour qu'il comprenne et retienne. Remède : réduire l'importance de l'enseignement verbal en donnant une part plus large au livre.

1177. — KALB, G. **Programme primaire** *(Grundsätzliches zur Stoffverteilung im Lehrplan).* Päd. Zeit., pp. 713-717.

1178. — PRITCHARD, A. K. et ASHFORD, F. **Une école primaire anglaise** *(An English Primary School).* 128 p., nº 285-286, Londres. — Description d'une école primaire de village. Les deux maîtres essaient de rendre les relations, dans leur petite communauté, aussi libres et saines que celles d'une famille. Ils consacrent beaucoup de soin aux études en plein air, sciences naturelles, travaux manuels, et laissent de côté les restrictions artificielles des horaires et des livres.

1179. — WARREN, H. C. **La « maison de l'enfance »** *(« The House of childhood » : a new primary method).* J. of educ. psych., pp. 121-132. — Nouvelle méthode d'enseignement primaire.

1180. — **L'enseignement primaire.** A. P., T. I, pp. 73-82.

1181. — **L'enseignement primaire dans le royaume de Saxe en 1911** *(Das Volksschulwesen im Königreich Sachsen, 1911).* Schulstat. Bl., pp. 121-128.

1182. — V. H., F. **La réorganisation des écoles primaires supérieures en Prusse.** Rev. péd., pp. 52-66, pp. 240-258. — L'école primaire supérieure est destinée aux futurs commerçants, petits industriels ou fonctionnaires subalternes. La langue maternelle forme le centre du programme ; on ajoute les langues étrangères, mais on attache une importance spéciale à l'étude approfondie de la « petite patrie » *(Heimatkunde),* qui servira d'introduction à l'histoire, à la géographie, etc. Les programmes, plus détaillés que ceux de l'enseignement élémentaire, conservent cependant leur caractère strictement primaire ; ils présentent une grande souplesse et peuvent, durant les trois dernières années, s'adapter aux exigences professionnelles des élèves. Plusieurs de ces écoles préparent même à l'enseignement secondaire.

Voir aussi à l'index : *Ecole Primaire* et *Ecoles Rurales.*

4. — Enseignement secondaire et supérieur.

1183. — BABCOCK, K. C. **L'enseignement supérieur aux Etats-Unis** *(Higher Education in the United States).* Rep. Comm. Ed., I,

pp. 37-65. — Revue de l'enseignement supérieur aux Etats-Unis au cours de ces dernières années.

1184. — BAUER, A. **La morale et les universités.** Rev. Intern. Ens., nº 12, pp. 528-534. — La vie des étudiants est pleine de tentations ; d'autre part la séparation des églises et de l'Etat a porté un coup au prestige des croyances religieuses, base traditionnelle de la moralité. Aussi il importe de développer l'enseignement de la morale dans les universités. Déjà plusieurs d'entre elles font une place assez considérable à la morale et aux sciences normatives ou pédagogiques, mais cet enseignement, présenté généralement sous la forme historique, manque de certitude et d'unité. Il faudrait y faire prévaloir la science et l'étendre à tous les étudiants. Les professeurs, agents responsables de l'Etat, devraient, parlant du haut de leur chaire, se montrer très prudents, n'enseigner que les vérités morales reconnues par la conscience collective, et s'efforcer de faire toujours aboutir le travail de l'étudiant à la certitude. Ils ne jouiraient de la liberté complète d'émettre des vues nouvelles que devant le grand public ou dans leurs livres.

1185. — BERNÈS, H. **Le Congrès national des professeurs des lycées de garçons et du personnel de l'enseignement secondaire féminin.** Ens. second., pp. 153-159 ; pp. 176-183 ; pp. 217-222 ; pp. 229-232 ; pp. 243-249. — Rend compte, en détail, des discours et débats sur : la date des vacances, le traitement et les retraites des professeurs, la classe d'une heure, l'avancement, la situation des maîtresses d'internat, la liberté d'opinion et l'indépendance des fonctionnaires, les conseils de discipline, la réforme des programmes et horaires dans l'enseignement des garçons, etc. etc.

1186. — BERNHEIM, E. **La formation intellectuelle des étudiants à l'université** *(Die geistige Vorbildung der Studierenden und der Hochschulunterricht).* Säem., pp. 82-83.

1187. — BLONDEL, G. **Les questions d'enseignement au Congrès de l'expansion extérieure.** Rev. Intern. Ens., nº 8, pp. 137-140. — L'organisation présente de l'enseignement est pour beaucoup dans le manque d'expansion économique de la France. L'enseignement secondaire est surtout coupable. Il ne faut pas condamner les études classiques ; elles cultivent les qualités d'esprit qui font la réputation des Français dans le monde. Mais on doit reconnaître que le lycée actuel contribue à détourner beaucoup de jeunes gens des carrières simples mais fécondes, agriculture, industrie, commerce et les achemine vers la vie tranquille et sans initiative du fonctionnaire, par laquelle ils ne rendent que peu de services au pays.

1188. — BUDDE, G. **Critique de l'enseignement supérieur allemand** *(Eine beachtenswerte Kritik des deutschen höheren Schulwesens).* D. Schulprax., pp. 409-413.

1189. — CLÉDAT, L. **Les deux cultures** Rev. Intern. Ens., nº 10, pp. 334-335. — Il s'agit des enseignements classique et moderne dans les lycées. L'auteur trouve que, sous le régime actuel, la bifurcation des études est prématurée ; on devrait retarder jusqu'à l'entrée en quatrième

la séparation entre la section A et la section B. Il conseille aussi la suppression de la section latin-langues.

1190. — COMPAYRÉ, G. **Programmes, horaires et vacances de l'enseignement secondaire**. Educ. Mod., pp. 145-147. — C'est chose ardue que d'alléger les programmes secondaires : la matière à enseigner augmente et les journées de travail sont toujours moins nombreuses et plus courtes.

1191. — COOPER, C. S. **Pourquoi faire des études supérieures?** *(Why go to college?)*, 212 p., New-York, The Century C°.

1192. — FRANCŒUR. **Les écoles de l'adolescence**. Ecole nouv., n° 25, p. 343.

1193. — FRANZ, W. **Préparation universitaire des fonctionnaires** *(Ist die Universität die einzige Hochschule der Verwaltung?)*. Hochschulnachr., juin, pp. 362-364.

1194. — GOW, J. **Ecoles et universités en Angleterre** *(The relations of Schools to universities)*. J. of. Ed., pp. 20-21. — Etudie les écoles anglaises dans leurs rapports avec les universités d'Oxford et de Cambridge; indique les causes historiques de leur étroite relation, les avantages et désavantages qu'elle présente et conclut qu'en somme c'est un profit pour les écoles d'être rattachées à l'université plutôt qu'à l'Etat.

1195. -- GRAEF, F. **Les devoirs de l'enseignement secondaire** *(Bildungsaufgaben und Bildungsanstalten der Gegenwart)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 389-395. — Tous les gymnases, classiques et modernes, ont un but commun, l'éducation de la personnalité. Mais, tandis que les premiers initient la jeunesse aux sources de la culture européenne par l'étude de l'antiquité, les seconds ont principalement pour mission de lui exposer l'évolution de cette culture, du moyen âge à nos jours.

1196. — HENDERSON, J. L. **Les certificats d'admission à l'université** *(Admission to College by Certificate)*. x-171 p., New-York City, Teachers College, Columbia University. — L'admission à l'université d'étudiants pourvus de certificats d'études secondaires a été et sera toujours aux Etats-Unis un problème de la plus haute importance. Henderson étudie l'évolution de cette coutume en Amérique, de 1870 à 1911 et présente les méthodes de contrôle qu'il estime convenir le mieux à certains Etats de l'Union. Il déplore le manque de solidarité entre les universités et les écoles qui préparent aux études supérieures. C'est dans une union plus étroite entre l'université et l'école secondaire que l'auteur entrevoit le remède aux défauts du système actuel.

1197. — HOLLISTER, H. A. **Les classes de l'enseignement supérieur** *(Highschool Class management)*. Sch. Home Educ., vol. 32, pp. 17-18, 71-72, 104-106, 145-146.

1198. — HUCKERT, E. **L'encombrement des carrières académiques** *(Schulreform und Reifeprüfung als Ursachen der Ueberfüllung in den akademischen Berufen)*. Päd. Arch., pp. 81-87. — L'encombrement des carrières académiques ne doit pas être attribué aux modifications introduites dans l'organisation de l'enseignement universitaire, mais plutôt à l'accroissement du bien-être et de la richesse, qui a provoqué un mouvement plus prononcé vers les carrières libérales.

1199. — KYLE, E. E. **La spécialisation dans une école secondaire** *(Specialisation in a Secondary School).* Sch. World, pp. 59-61. — Le mot spécialisation a un sens double; il signifie l'enseignement d'un sujet spécial par un professeur particulièrement qualifié et l'enseignement donné aux enfants à un âge spécial. Ces deux formes de spécialisations ont nécessaires et possibles dans une grande école. Kyle ajoute à cette occasion une description détaillée de sa propre école.

1200. — LEGUAY, P. **Universitaires d'aujourd'hui.** 337 p., Paris Bernard Grasset. — « Il n'est pas indifférent, dit l'auteur dans sa préface, de connaître les hommes qui ont, aujourd'hui, sur la jeunesse intellectuelle, la plus grande influence. Ceux que nous avons choisis sont du nombre. Leurs livres sont sans cesse entre les mains des jeunes gens, qui les méditent et s'en inspirent à leur tour. Ils y puisent non seulement des leçons qu'on doit chercher en ces sortes d'ouvrages, — un enseignement littéraire, historique ou philosophique, — mais des règles de conduite et des principes d'action ». Leguay passe l'inspection des hommes et de leurs œuvres dans six études dont les quatre premières, sur Lavisse, Lanson, Seignobos, H. Lichtenberger ont déjà été publiées. Les deux autres s'occupent de Ch. V. Langlois et Emile Durkheim. Le livre de ce dernier sur le suicide est l'objet d'une analyse étendue.

1201. — LEMAITRE, F. **La séance solennelle de rentrée à l'Institut catholique de Paris.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 26-41. — Compte rendu des rapports présentés par les doyens sur l'activité des facultés de l'Institut catholique. Bon aperçu de l'enseignement supérieur catholique.

1202. — LORENTZ, P. **La 51me assemblée des philologues et professeurs allemands à Posen** *(Die 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Posen).* Päd. Arch., pp. 1-9. — Deux tendances se manifestent de plus en plus parmi les professeurs : établir un contact plus intime entre l'université et l'enseignement secondaire et faire pénétrer dans l'enseignement plus d'éléments philosophiques et pédagogiques.

1203. — LULEY, J. **Encombrement de l'enseignement secondaire allemand** *(Der ungesunde Zudrang zu den höheren Schulen und dem akademischen Studium, seine Ursachen und seine Bekämpfung).* N. Jahrb., Vol. XXX, pp. 90-105. — La cause principale du mal réside dans la transformation économique et sociale de l'Allemagne. Propose la création d'écoles destinées aux classes moyennes du peuple.

1204. — LUTHER, F. S. **L'idéal moral à l'université** *(Moral Standards in College).* Education Bost., nº 9, p. 539. — L'auteur s'indigne d'entendre chanter les louanges des étudiants d'il y a 40 ans, comme s'ils avaient été plus zélés à l'étude et d'une conduite meilleure que ceux d'aujourd'hui. Au contraire, selon lui, les universités sont meilleures à tous égards de nos jours. Le sentiment de l'honneur, l'idéal moral, la soif d'apprendre y sont supérieurs à ce qu'ils étaient, et les étudiants qui reçoivent leurs diplômes savent et peuvent faire davantage, ils sont des hommes meilleurs que ne l'étaient leurs pères. L'auteur termine en souhaitant que les prochaines 50 années soient témoins de progrès encore plus remarquables que ceux qui ont marqué ce dernier demi-siècle.

1205. — MESSER, A. **La pédagogie universitaire de Félix Dahn** *(Hochschulpädagogisches bei Felix Dahn).* Päd. Arch., pp. 342-346.

1206. — OLDENDORFF, P. **Réformes et enseignement secondaire** *(Die pädagogische Reform und das höhere Schulwesen).* Säem., pp. 117-123. — L'idéal pédagogique se transforme; l'intellectualisme exclusif tend à faire place à une *schola humanitatis.* C'est la conception du philosophe Eucken et de son école (Budde, Kästner, Braun, etc.).

1207. — PERROUD, C. **La journée d'un écolier.** Rev. péd., pp. 401-415. — Etablit, pour l'enseignement secondaire, un programme quotidien visant à équilibrer le développement physique, mental et moral de l'élève. Le nombre maximum d'heures de leçons est de vingt par semaine; l'enseignement doit être une discipline, il doit préparer l'élève à marcher seul, en lui indiquant l'idée générale, le fil conducteur.

1208. — PETERSEN, P. **L'université et le travail personnel** *(Die Universität und das Prinzip der Arbeitsschule).* Säem., pp. 453-456.

1209. — PRÜFER, J. **Université féminine de Leipzig** *(Die Leipziger Hochschule für Frauen).* Frauenbild., pp. 84-90. — Cette école a placé au centre de son programme l'étude des sciences qui forment la base de l'activité éducative de la mère et du travail social de la femme. Un institut de pédologie et un séminaire économico-social sont rattachés à l'école.

1210. — PRÜFER, J. **Université féminine de Leipzig** *(Die neue Hochschule für Frauen zu Leipzig).* Säem., pp. 26-29. — Fondée il y a quarante ans et fréquentée par 850 étudiantes, l'Université féminine de Leipzig a pour but de compléter et d'approfondir les études féminines, spécialement la psychologie et l'éducation enfantines.

1211. — SALVISBERG, P. von. **Les universités allemandes en pays étrangers** *(Wert und Bedeutung deutscher Auslands-Hochschulen).* Hochschulnachr., juill. pp. 456-457. — Sur les écoles supérieures allemandes établies en Turquie, en Chine et au Japon.

1212. — SCHNELL, H. **L'enseignement secondaire à Berlin et sa valeur sociale** *(Die Berliner Realschulen und ihr sozialer Wert).* N. Jahrb., XXX, pp. 250-255. — Mesures prises par la ville de Berlin pour faciliter aux élèves doués mais pauvres, l'entrée des écoles secondaires.

1213. — SEILER, J. **Encombrement de l'enseignement secondaire allemand** *(Noch einmal der ungesunde Zudrang zu den höheren Schulen und sein Einfluss auf deren Leistungsfähigkeit).* N. Jahrb., XXX, pp. 256-260. — L'accès à toutes les carrières est d'année en année rendu plus difficile par l'exigence d'études secondaires complètes ; la surabondance d'élèves abaisse le niveau de ces études.

1214. — SMITH, F. O. **Admission à l'université** *(A rational basis for determining fitness for College entrance).* Ped. Sem., vol. XIX, n° 2, pp. 137-153. — Jusqu'à quel point y a-t-il une corrélation entre les notes données aux élèves d'écoles secondaires et celles qu'ils méritent plus tard comme étudiants à l'université ? Des tableaux statistiques montrent qu'à tout prendre cette corrélation existe bien, mais il y a des

exceptions et l'auteur conclut qu'il reste beaucoup à faire pour régulariser le jugement des *High Schools* sur leurs élèves.

1215. — TILMANN, A. **Les femmes à l'université** *(Statistisches über das Frauenstudium).* Monatsschr. höh. Schul., nº 83, pp. 434-435. — Statistique de la fréquentation féminine des universités prussiennes.

1216. — TILMANN, A. **Statistiques des universités prussiennes** *(Die Verteilung des akademischen Nachwuchses auf die einzelnen Berufe in den Jahren 1903-04-1911-12).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 175-177. — De 1903-04 à 1911-12 la proportion des étudiants en théologie est restée à peu près stationnaire; elle a passé de 34 % à 22 % pour les étudiants en droit, de 10 % à 17 % pour ceux en médecine, tandis que la faculté de philosophie voyait son contingent avancer de 41 % à 47 %.

1217. — VOLKMAR, A. **Buts et devoirs de l'enseignement** *(Lehrziele und Lehraufgaben).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 139-145. — Signale le surmenage imposé aux élèves de l'enseignement secondaire par l'adjonction aux anciens programmes d'une quantité de nouveautés : exercices de conversation en langue étrangère, travaux de laboratoire, sport, musique, etc. Il est temps de soulager l'enseignement de cette pléthore. Une modification des méthodes et un allégement des programmes s'imposent, afin de favoriser les habitudes de travail, de réflexion et de ponctualité chez les élèves, afin, en un mot, de ramener la joie à l'école.

1218. — VOLKMAR, A. **Programmes secondaires** *(Entlastung für die mittleren Klassen unserer höheren Schulen).* Säem., pp. 302-310. — Les programmes des classes moyennes sont surchargés. On y remédiera à l'aide de classes moins nombreuses et de restrictions dans les branches accessoires : moins de langues à la fois, éducation physique renforcée, etc.

1219-1220. — VUILLEMIN, P. et Dr X. **L'organisation des études médicales. A propos d'un article du Dr X : De la réorganisation des études médicales.** Rev. Intern. Ens., nº 8, pp. 111-122, 123-127. — Examen critique du programme d'enseignement médical, établi par le Décret du 29 novembre 1911. Il est généralement approuvé, mais fait prévoir des difficultés d'application. La discussion porte surtout sur : l'utilité du certificat P. C. N. exigé pour l'accès aux études médicales, l'utilisation pour l'enseignement clinique des médecins et chirurgiens d'hôpitaux, la nécessité de rendre l'enseignement des sciences dites accessoires plus pratique et plus médical, les moyens de remédier à l'encombrement des Facultés et cliniques, etc.

1221. — WALLIS, W. D. **Système d'Oxford et système américain** *(The Oxford system versus our own).* Ped. Sem., vol. XIX, nº 2, pp. 154-165. — L'auteur, un *graduate* américain qui a étudié aussi à Oxford, fait un éloge chaleureux de l'Université anglaise. Il admire spécialement le système « tutorial » qui encourage l'initiative individuelle de la pensée, le programme d'après lequel un seul sujet est traité dans un cours très large et étendu, le système des examens, qui vise à une culture éprouvée plutôt qu'à un stérile savoir, et les sports auxquels la grande majorité des étudiants s'adonnent.

1222. — WORMSER, G. **Les problèmes actuels de l'enseignement**

secondaire en Allemagne. Rev. Intern. Ens., nº 6, pp. 536-544. — Il y a crise de l'enseignement secondaire en Allemagne, mais surtout au gymnase classique, car les *Realschulen* (enseignement moderne) sont assez prospères. On n'a pas assez tenu compte, au gymnase, des différences d'âge ; constitué exclusivement sur le modèle des classes inférieures, il dépérit par suite de son formalisme et de sa discipline rigide. Cependant on a opéré des réformes : on a supprimé les travaux écrits, pour laisser plus de liberté aux élèves ; on a accordé aux directeurs une certaine latitude vis-à-vis des programmes. Dans l'enseignement du latin et du grec, on délaisse l'ancienne méthode purement grammaticale et l'on met plus de soin à pénétrer dans l'esprit des auteurs. On a introduit des leçons d'éducation civique.

1223. — ZELLWECKER, E. **Culture générale et enseignement secondaire** *(Bildungsschule oder Vorbildungsschule)*. Z. Realsch., nº 7, pp. 385-390. — L'enseignement secondaire, qui, autrefois, devait préparer à l'enseignement supérieur, s'est transformé peu à peu en école autonome, destinée à donner une culture générale, avec l'obligation de préparer également aux études universitaires. En Autriche, ce dualisme existe toujours. L'enseignement secondaire ne devrait envisager que la culture générale (morale, esthétique, intellectuelle).

1224. — ZIEHEN, J. **Education populaire et réforme scolaire** *(Volkserziehung und Schulreform)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 1-20. — L'auteur propose d'introduire un certain nombre de réformes dans l'enseignement secondaire ; il suggère entre autres : d'ouvrir dans la presse des débats pédagogiques auxquels les professeurs pourraient participer en toute liberté, d'exclure la politique dans le choix des fonctionnaires de l'enseignement, d'adjoindre aux collèges une section commerciale, de consacrer, dans les journaux, une rubrique spéciale aux vœux et desiderata des maîtres et des parents dont il voudrait voir les efforts se rapprocher, de mettre à la disposition de ces derniers des listes de livres à recommander. Il examine, enfin, la question de l'enseignement exclusif du matin, le recours au travail personnel des élèves et les cours de perfectionnement pour les professeurs.

1225. — S. **En attendant... restons secondaires.** Rev. Universit., 21e année t. 2, pp. 200-211. — Relève les innombrables critiques formulées contre l'enseignement secondaire féminin. La meilleure façon pour les professeurs de ne pas se perdre dans le dédale des réformes proposées est de rester fidèles à eux-mêmes, à leur destination propre qui est de donner aux jeunes filles un solide enseignement intellectuel par le moyen d'une discipline libérale et bienveillante.

1226. — S., H. **Les femmes dans les universités allemandes.** Rev. Intern. Ens., nº 12, p. 544. — Les étudiantes, qui ne sont admises dans les universités allemandes que depuis 1908, ont été en nombre croissant. Elles appartiennent en grande majorité à la Prusse et aux religions protestante et israélite. Ce sont les sciences philosophiques et historiques qui ont leurs préférences.

1227. — **L'enseignement secondaire à Londres.** *(Secondary education in London)*. Sch. World, pp. 11-12.

1228. — **Progrès et errements de l'éducation secondaire** *(The Growth and the Perversion of secondary Education).* Sch. Guard., pp. 955-956.

1229. — **L'Université de Paris pendant l'année scolaire 1910-1911.** Rev. Intern. Ens., nº 10, pp. 336-346. — Renseignements statistiques ; principaux actes de l'Université pendant l'année; ses relations extérieures ; ses vœux.

1230. — **Les universités de l'Empire Britannique** *(Universities of the Empire).* J. of Ed., pp. 537-539.

Voir aussi à l'index : *Enseignements secondaire et supérieur, Universités* et les nºˢ 1708, 1748.

5. — Education des filles.

1231. — ALLÉGRET, J. **L'internat des lycées de jeunes filles et l'université**. Rev. universit., 21ᵉ ann., T. 2, pp. 19-26. — Les sérieux inconvénients de l'éducation d'internat peuvent être en partie écartés par l'institution d'internats familiaux groupant les élèves en petites familles séparées les unes des autres et propres à assurer l'éducation individuelle des jeunes filles. Cite comme exemple le lycée de Versailles.

1232. — BASTOUL, B. **Lycées mondains.** Rev. Universit., 21ᵉ ann., I, pp. 29-41. — Du danger résultant de l'abus des fêtes et distractions mondaines dans les lycées de jeunes filles. Surexcitation de la sensibilité, fatigue nerveuse, perte de l'amour du travail, vanité sous le couvert de la charité, telles en sont les conséquences. La mission du lycée n'est pas de donner une culture alliant le savoir encyclopédique aux connaissances pratiques et mondaines ; elle est de former l'esprit à certaines habitudes de penser, de sentir, d'agir et de comprendre, en un mot de faire éclore la « vie intérieure ».

1233. — BAUER, A. **La culture morale dans les écoles de filles.** Rev. péd., pp. 16-38. — Que doit être, surtout pour les classes laborieuses, l'éducation morale de la femme ? le point essentiel est de l'élever pour son vrai milieu, pour sa profession naturelle de ménagère et de mère. L'école de village fera aimer aux enfants la campagne, insistera sur les qualités requises pour les travaux des champs. A la ville on mettra la jeune fille en garde contre la tendance à sortir de son milieu, contre les dangers nombreux qui assaillent la jeune ouvrière. On s'efforcera de limiter ses désirs et ses ambitions, de lui montrer que le bonheur est de toutes les conditions, que la tâche la plus vulgaire peut être ennoblie par l'esprit dans lequel on l'accomplit. L'école fera ainsi œuvre sociale, car la femme, rendue à son vrai rôle, est le plus sûr agent du bonheur de la famille.

1234. — BOHNSTEDT, H. **L'enseignement scientifique dans les lycées de jeunes filles** *(Beiträge zum wissenschaftlichen Unterricht in der höheren Mädchenbildung)* IV-247 p., Leipzig. Velhagen & Klassing. — Cet ouvrage comprend huit chapitres : l'enseignement scientifique, le

chant d'église comme poésie religieuse dans l'enseignement, la lecture de sources, la poésie et la poétique, la prose dans la lecture, la discipline à l'école, les moyens de gagner du temps, la collaboration dans l'enseignement. La lecture des sources dans l'enseignement secondaire est actuellement un des principes didactiques les plus discutés en Allemagne. Bohnstedt est d'avis que, pour les œuvres littéraires et artistiques, l'étude des textes est indispensable, mais pour l'étude de l'histoire et de l'histoire de la pédagogie, sa valeur est contestable. Mieux vaut un bon commentaire. Le chapitre sur la discipline propose qu'on supprime les sanctions inutiles et antipédagogiques qui existent encore dans l'enseignement secondaire. Vu la spécialisation croissante des professeurs, le rôle du régent de classe devient de jour en jour plus important. Il y a dans ce livre beaucoup de franchise et de vérité.

*1235. — BRIGGS, R. **Jeunes filles et éducation** *(Girls and Education).* 162 p., New-York, 1911, Houghton Mifflin C°. — Quatre discours aux jeunes filles. Le premier leur recommande des cours de lecture pour perfectionner leur culture et leur goût. Le second, adressé aux jeunes filles quittant l'école, contient des préceptes généraux sur la conduite dans la vie. Le troisième, composé pour les *college girls,* leur parle de l'équilibre à conserver entre les efforts intellectuels et la santé physique, entre la liberté et l'émancipation d'une part, et la dignité et la retenue de l'autre. Le quatième s'adresse aux professeurs de collèges et parle de la personnalité de la maîtresse en insistant sur la culture de l'idéal.

1236. — BRIOT, A. **L'état actuel de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 535-540.

1237. — CAMPAGNAC, E. T. **Education des jeunes filles** *(A Sketch of a Girls' education).* J. of exp. ped., vol. I, n° 3 pp. 205-210. — Cet essai dont l'auteur professe n'être qu'un écrivain inconnu attaque vigoureusement la tendance à assimiler l'éducation des filles à celle des garçons. L'éducation des filles devrait être différenciée délibérément et strictement, selon les fonctions distinctes du sexe.

1238. — COWAN, M. G. **L'éducation des femmes aux Indes** *(The education of the women of India).* Londres.

1239. — DIX, S. **Les jeunes filles et l'économie domestique** *(Training for girls in domestic subjects).* Ed. Times, pp. 199-201. — Le projet actuel d'organiser, toutes les semaines, dans les écoles élémentaires, des leçons d'économie domestique pour les filles à partir de onze ans, n'est pas satisfaisant. Le travail est mal équilibré, le cours des autres études se trouve interrompu. Il vaudrait mieux consacrer presque entièrement la dernière année scolaire à l'étude de ces sujets, aux travaux à l'aiguille, etc., en les accompagnant seulement de littérature, d'arithmétique (comptabilité) et d'hygiène.

1240. — FITSCHEN. **Du lycée de filles à l'université** *(Vom Oberlyzeum zur Universität).* Höh. Mädchensch., pp. 541-544.

1241. — GOODSELL, W. **Les cours historiques d'économie domestique dans les écoles supérieures et collèges de filles** *(A plea for the introduction of historical courses on the home into higher schools*

and colleges for young women). J. of home econ., pp. 111-125. — Les écoles techniques et les universités ne préparent pas suffisamment la femme à la maternité et à la direction de son ménage. Des cours complets d'arts domestiques ont été organisés au Teachers College de l'Université de Columbia. On présente d'abord aux élèves une vue générale, embrassant l'évolution du foyer et de la famille à travers les âges. Puis on aborde une série de problèmes relatifs au mariage, au divorce, à la prostitution, au salaire de la femme mariée, etc.

1242. — HARVEY, L. D. **Ecole ménagère de Ménomonie** *(A school for home makers).* Rep. Comm. Ed., I, pp. 313-329. — A propos de l'école fondée à Ménomonie pour fournir à un certain nombre de jeunes filles l'occasion de se préparer, par des cours spéciaux, à toute les tâches d'une maîtresse de maison et d'une mère de famille.

1243. — HILGER, L. **Travaux pratiques** *(Von der praktischen Arbeit in der Frauenschule).* Frauenbild., pp. 513-517. — A propos des travaux pratiques dans les lycées de jeunes filles.

1244. — JANECK, R. **Les jardins scolaires dans les lycées de jeunes filles** *(Ratschläge zur Anlage und Bewirtschaftung von Schulgärten an Lyzeen und Oberlyzeen).* Höh. Mädchensch., pp. 129-138.

1245. — KÖRNER, M. **Ecole supérieure pour femmes à Leipzig** *(Leipziger Hochschule für Frauen).* J. of Ed., pp. 499-500. — Résumé des circonstances qui ont amené la création de cette école. Son but est de donner la culture nécessaire aux femmes désireuses de participer à la vie intellectuelle, de les préparer aux devoirs de l'éducation maternelle et de les rendre capables de comprendre les besoins de notre époque. Comparaison entre cette institution et les efforts analogues tentés en Angleterre.

1246. — KREY, B. **L'éducation post-scolaire des jeunes filles** *(Ein Weg zum allgemeinen Frauendienstjahr).* D. Schulprax., pp. 41-44; pp. 52-55. — Les jeunes filles de 15 à 16 ans fréquentent pendant une année une école complémentaire de culture générale.

1247. — MATZ, E. **Enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne** *(Gymnasialer Unterricht der Mädchen in Deutschland)* Höh. Mädchensch., pp. 23-31. — En 1911, l'Allemagne comptait 51 établissements secondaires féminins : 7 gymnases classiques, 38 écoles réales, 8 écoles réales supérieures, 11 classes isolées et 5 cours préparatoires pour institutrices. Le nombre total des élèves (sans compter les 5 cours préparatoires) s'élève à 5064. Carte de la répartition de ces établissements.

1248. — MEHLAN, O. **L'école primaire prépare-t-elle les filles à leur vocation future?** *(Erzieht unsere Volksschule die Mädchen in rechter Weise für ihren Lebensberuf?).* Päd. Zeit., pp. 929-931.

1249. — MEYER, Mme E. **De la jeune fille à la femme** *(Vom Mädchen zur Frau).* x-152 p., Stuttgart.

1250. — MOUCHARD, A. **L'enseignement secondaire libre des jeunes filles.** Ens. chrét., pp. 721-727.

1251. — ORTMANN, R. **La réorganisation de l'enseignement secondaire féminin en Autriche** *(Die Neuordnung der Mädchenlyzeen in Oesterreich).* Frauenbild., pp. 453-464. — Des principaux progrès réa-

lisés par les réformes de 1900 et de 1912 : création d'un cycle inférieur de quatre classes pour les jeunes filles et formation d'un cycle supérieur ou gymnase réal.

1252. — POPPE. **L'école féminine** *(Die Frauenschule).* Höh. Mädchensch., pp. 430-453.

1253. — PREHN, A. **La culture générale des jeunes filles** *(Das Problem der allgemeinen Frauenschule).* Bl. Fortbild., pp. 729-740. — Commente la récente institution en Prusse d'écoles pour jeunes filles, faisant suite aux lycées et destinées à remplacer les pensionnats. Leur but est de compléter l'instruction générale des jeunes filles aisées qui ne se destinent à aucun métier, de leur donner une éducation à la fois familiale et sociale.

1254. — RAYMACKERS. **Nécessité d'un cours d'éducation maternelle dans tous les établissements pour jeunes filles.** Ed. fam., pp. 451-456.

1255. — RŒSLER. **L'enseignement secondaire féminin en Prusse** *(Die preussische Mädchenschulreform und die kleinen Städte).* Frauenbild., pp. 27-36. — Propose de pourvoir à l'éducation secondaire féminine dans les petites villes par l'organisation d'écoles complémentaires plutôt que par un enseignement secondaire officiel. Le nombre des élèves est insuffisant pour ce dernier et il grève trop lourdement les finances locales.

1256. — SCHRÖTER, Dr. **L'avenir des écoles supérieures de jeunes filles** *(Die Zukunft der gehobenen Mädchenschulen).* Frauenbild., pp. 188-194.

1257. — SPEYER, M. **Femmes étudiantes et éducation féminine** *(Frauenstudium und Mädchenbildung).* Pharus, pp. 299-310. — Le dilettantisme d'antan dans l'enseignement secondaire féminin doit céder le pas à une instruction sérieuse mais n'étouffant pas les qualités essentiellement féminines du cœur et de l'âme.

1258. — TEILLARD-CHAMBON, Mlle. **Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 550-571.

1259. — THRÆNHART. **L'hygiène de la jeune fille après l'école** *(Gesundheitliche Erziehung der Mädchen nach der Schulentlassung).* Z. Jug., no 13. pp. 400-402. — Il faut astreindre la jeune fille à un travail régulier, coupé de pauses fréquentes ; éviter les travaux à l'aiguille épuisants, les lectures trop prolongées et les rêveries vagues.

1260. — TÖWE. **L'école féminine, son passé et son avenir** *(Die Frauenschule in Vergangenheit und Zukunft).* Höh. Mädchensch., pp. 265-271.

1261. — TROUFLEAU, L. **Pour l'amélioration de l'enseignement secondaire féminin.** Rev. universit., 21e ann., t. I, pp. 299-303. — Critique le caractère hybride de l'enseignement secondaire féminin, ses programmes incomplets, la pseudo-culture qu'il donne. Réclame pour lui l'égalité véritable avec l'enseignement secondaire des garçons, des diplômes équivalant au baccalauréat, la transformation de l'École de Sèvres en une

Ecole Normale semblable à celle de Paris et l'accession des femmes aux agrégations masculines.

1262. — WEBER-BRUGMANN, E. **Les lycées de jeunes filles dans le grand-duché de Luxembourg** *(Luxemburger Mädchenschulwesen).* Frauenbild., pp. 379-383.

1263. — WHIPPLE, G. M. **Ecoles complémentaires pour jeunes filles** *(Continuation school for girls).* J. of educ. psych., pp. 158-159. — Emue de constater le taux élevé de la mortalité infantile en Amérique, qui est due pour une grande part à l'ignorance des parents, *l'Association for Study and Prevention of Infant mortality* a décidé de demander à chaque Etat d'étudier la création d'écoles complémentaires pour les jeunes filles de 16 ans et au-dessus. On y enseignerait pratiquement, pendant la journée plutôt que le soir, et dans des locaux modèles, l'économie domestique, la puériculture, la médecine infantile, etc. Le programme reste à discuter.

1264. — WÜLKER. **Les écoles secondaires de jeunes filles en Prusse, en 1912.** *(Die preussichen Studienanstalten im Schuljahre 1912).* Höh. Mädchensch., pp. 271-277. — Données statistiques.

1265. — WÜLKER. **Trois ans de réformes scolaires dans l'enseignement secondaire féminin** *(Drei Jahre Mädchenschulreform).* Höh. Mädchensch., pp. 2-11. — Développement de cet enseignement en Prusse depuis la loi de 1908.

1266. — **Annuaire des écoles de filles** *(The Girls'school year-book).* Londres, Year Book Press.

1267. — **L'éducation des jeunes filles catholiques.** Ed. fam. pp. 447-450.

1268. — **L'éducation des jeunes filles au pensionnat et les réalités de la vie**. Ed. fam., pp. 577-580.

1269. — **Les lycées de jeunes filles en Allemagne (statistique)** *(Statistisches über die höheren Mädchenschulen (Lyzeen).* Bl. Fortbild., pp. 870-871.

Voir aussi à l'index : *Education des Filles, Education maternelle, domestique.*

6. — Classement des élèves.

a. — *Notes scolaires, Examens etc.*

1270. — ACHARD, C. **Double classement et émulation.** Ecole nouv., 15e ann., no 34, p. 467. — Expose sa méthode, consistant à classer les élèves d'après le succès et l'effort.

1271. — BATER, A. B. **Examens et examinateurs** *(Examinations and Examiners.)* Par. Rev., pp. 359-370. — Les examens ou épreuves de tous genres ont leur importance. Suggère des réformes dans l'organisation des examens officiels, dont les échecs sont dus au manque de préparation des examinateurs.

1272. — BROSSOLETTE. **Les résultats de l'enseignement primaire et le certificat d'études.** Rev. universit., 21[e] ann., T. 2, pp. 405-411. — La valeur du certificat d'études est très discutée. Le chauffage à blanc des candidats gêne la marche normale des classes. L'examen fait presque exclusivement appel à la mémoire, favorise les « trucs » et mécanise l'enseignement. Sa préparation à l'aide de manuels arides tue le goût de la lecture. Il y aurait tout intérêt à supprimer le certificat d'études primaire en lui substituant des examens scolaires de contrôle.

1273. — CAUER, P. **Promotions d'élèves** *(Versetzungsbestimmungen).* N. Jahrb., XXX, pp. 365-378. — Le système d'examens actuellement en vigueur en Allemagne facilite la promotion des élèves insuffisamment préparés. Il en résultera inévitablement une véritable décadence de l'enseignement secondaire.

1274. — GÖTZE, O. **Les examens** *(Die öffentlichen Schulprüfungen).* 27 p., Leipzig, Fr. Brandstetter. — Les examens, destinés primitivement aux écoles supérieures seules, ont été introduits plus tard à l'école primaire. Leur but actuel est de déterminer le savoir des élèves. La plupart des griefs qu'on formule contre les examens tomberaient si l'on transformait l'école livresque en école de travail personnel, visant non l'acquisition du savoir, mais la préparation à la vie, apprenant aux enfants à observer et à juger, à se décider rapidement, leur donnant la volonté de travailler.

1275. — GUENOT, H. **Le certificat d'études secondaires.** Rev. universit., 21[e] ann., T. 2, pp. 105-109.

1276. — GUIST'HAU. **La question du concours général.** Ens. second., pp. 225-229. — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Louis-le-grand. Le ministre réhabilite cette cérémonie à laquelle on a reproché de ne tabler que sur l'orgueil des élus. Les distributions de prix, le concours général entre institutions doivent être maintenus et rendus solennels, car ils exaltent les vaillants et les forts.

1277. — JALLIFFIER, R. **Agrégation d'histoire et de géographie.** Rev. universit., 21[e] ann., T. 1, pp. 1-18. — La Revue Universitaire publie, dans ses deux volumes de 1912, des rapports très intéressants des présidents de jury sur les concours d'agrégation en l'année 1911.

1278. — JOURNÉE, J. **Le certificat d'études primaires.** Volume, janv., pp. 260-263. — Résultats d'une enquête auprès d'instituteurs.

1279. — KRIEG, E. **Une réforme scolaire en Chine.** Educateur, pp. 506-508. — Sur l'abolition des examens littéraires, événement capital dans les annales scolaires de la Chine.

1280. — PANNWITZ, R. **Examen et sélection** *(Prüfung und Auslese).* Z. Phil. Päd., 19[e] vol., n° 6, pp. 259-262. — Plaide en faveur des examens qui, dit-il, doivent servir à mettre en vedette les élèves capables.

1281. — PISCHEL, F. **Réorganisation de l'examen de maturité** *(Die Frage der Neuordnung der Reifeprüfung)* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 154-187. — Sur l'état actuel de la question et les principes et le but de la réorganisation. L'examen doit être rendu plus conforme aux expériences psychologiques ; il doit avoir pour but de constater non les lacunes du savoir, mais le degré de maturité des élèves.

1282. — SURAN, T. **Les équivalences et l'enseignement secondaire des jeunes filles.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 292-304.

1283. — TILMANN, A. **Les certificats de maturité en Allemagne** *(Die Reifezeugnisse der Studierenden der ausserpreussischen Universitäten).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 520-523, 648-651.

1284. — WEILL, L. **Les opinions sur l'examen de maturité en Allemagne.** Ens. second., pp. 191-192. — L'examen de maturité n'est pas moins critiqué que le baccalauréat ; cependant, comme on estime généralement nécessaire d'habituer le jeune homme au travail intensif, il y a beaucoup de chance pour que cet examen subsiste, avec quelques changements.

1285. — WEISS, A. P. **Ebbinghaus : sa méthode conjecturale pour les examens** *(The Ebbinghaus conjectural method of examination).* J. of exp. ped., vol. I, no 4, pp. 320-334. — On distribue aux étudiants des documents ayant trait aux sujets de leurs études (psychologie, chimie, etc.) en laissant en blanc un certain nombre des mots les plus importants. Des notes sont données selon l'exactitude avec laquelle les blancs sont remplis.

1286. — WOGUE, J. **Le rétablissement du Concours général.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 295-298. — Le concours général constituait un admirable stimulant de l'activité intellectuelle. Sa suppression a entraîné un abaissement à peu près universel des études, une indifférence croissante de tous les écoliers à l'égard des récompenses. Certains indices font espérer le rétablissement de cette institution, que l'auteur voudrait voir modernisée et étendue à l'enseignement secondaire des filles et à l'enseignement primaire supérieur.

1287. — **La valeur des examens scolaires** *(The position and value of school examinations).* Sch. World, p. 26.

Voir aussi à l'index : *Examens* et les nos 915, 1196, 1214, 1296, 2267.

b. — *Classement des enfants d'après leurs capacités. Elèves supernormaux.*

1288. — AUDEN, G. A. **Le système de Mannheim pour l'organisation scolaire** *(The Mannheim system of school organisation).* — Sch. Hyg., vol. III, no 1, pp. 28-36. — L'auteur expose ce système de classification des écoliers, qui, non seulement, sépare les enfants arriérés, mais tient compte des différences de capacité intellectuelle entre tous les enfants. Le système consiste en trois groupes de classes en séries parallèles. La force de l'enseignement est différente dans ces trois séries, et les enfants peuvent passer de l'une à l'autre selon leurs capacités.

1289. — BÜTTNER, G. **Les élèves retardés et l'enseignement supérieur** *(Schwachbegabte an höheren Schulen).* Eos., vol. 8, no 2, pp. 128-137. — Des mesures à prendre pour venir en aide aux élèves peu doués qui suivent l'enseignement supérieur.

1290. — CAUER, P. **L'enseignement aux élèves supernormaux** *(Keine Sonderschulen für hervorragend Befähigte).* N. Jahrb., XXX, pp. 21-29. — S'élève contre les doctrines contemporaines, qui voudraient créer un enseignement spécial pour les élèves particulièrement bien doués. Préfère rétablir plus de sévérité dans les examens d'admission et de sortie des écoles. L'école facile est un crime social.

1291. — COURTIN, G. **Étude expérimentale des facultés de l'enfant.** Bull. Sté libre. no 80, pp. 185-191. — Expériences sur les facultés visuelle et auditive et sur les organes vocaux des élèves, faites par les instituteurs eux-mêmes et permettant de discerner utilement les faibles de constitution des véritables paresseux.

1292. — HIMELICK, R. W. **Classement des Arriérés à Indianapolis** *(Retardation in the Schools of Indianapolis, a sequel to the article by Mirick in Vol. XII. no 2).* Elem. Sch. T., vol. XII, no 7, pp. 315-330. — Résultat d'expériences tentées dans douze écoles et consistant à faire passer tous les élèves dans une classe plus avancée. Après une période d'essai, on replace dans une classe inférieure ceux qui se montrent incapables. Cette manière de procéder conduit à la conclusion que l'ancienne méthode, selon laquelle on basait la promotion sur le travail accompli, était une source d'erreur pour le 50 % des cas d'arriérés.

1293. — LAPIE, P. **Avancés et retardés**. Année psych., pp. 233-270. — Exposé d'observations intéressantes tendant à discerner les causes de l'avance et du retard chez les écoliers. La précocité semble révéler plutôt l'intensité de la vigueur physique et mentale qu'une qualité d'esprit vraiment supérieure. Cette vigueur spéciale tient le plus souvent à des conditions diverses, (en particulier à des conditions sociales) sur lesquelles nous avons prise ; il y a donc là une perspective d'accroître le rendement du travail scolaire.

1294. — MÜNCH, G. **Psychologie des cancres** *(Zur Psychologie der nichtversetzten Schüler).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 30-36. — Il y a deux types de cancres : celui qui, par manque de talent, reste toujours en arrière, et celui que retarde temporairement l'insuffisance d'une branche ou une faiblesse fortuite, provoquée par la maladie ou la paresse. Il faut se garder de rendre la situation de ces élèves intolérable par des reproches intempestifs.

1295. — REHM, A. **La sélection dans l'enseignement secondaire** *(Das Problem der Auslese und die höheren Schulen).* Säem., pp. 261-266 et 357-367. — Malgré tous ses désavantages, la sélection s'impose aujourd'hui comme dans le passé : le nombre des élèves de l'enseignement secondaire augmente dans tous les pays d'une façon inquiétante, au détriment des études. Le problème de la sélection exige des améliorations dans la préparation des professeurs, l'organisation et la méthodologie de l'enseignement.

1296, — WITTHÖFT, H. W. **Statistique sur l'ensemble de la vie scolaire des écoliers primaires** *(Anregungen zu einer Statistik über die Schulbahnen der Volksschüler).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 597-623. — On a juxtaposé les notes des élèves d'une école pour toute la durée de leur séjour : places obtenues dans différentes branches, notes de conduite,

fréquentation scolaire. Cette comparaison montre un parallélisme assez étroit entre les courbes essentielles. L'auteur penche à croire que les qualités morales, l'application, la bonne conduite, sont ordinairement le résultat des succès en classe. Chez l'élève trop faible, l'émulation se ralentit et le travail se relâche. Le remède consisterait à classer les enfants d'après leurs aptitudes. Entre élèves de même force l'émulation renaîtra. Les courbes montrent qu'on peut juger les enfants dès les premières années. Elles permettent aussi de résoudre un grand nombre d'autres questions, intra ou extra-scolaires. L'auteur recommande ce système et fournit un modèle de formulaire ad hoc.

1297. — ZAUCK, C. et PRETZEL, C. L. A. **Classes spéciales pour élèves supernormaux** *(Sonderklassen für hervorragend begabte Schüler).* Päd. Zeit., pp. 109-114. — Deux articles pour et contre ce système.

1298. — **Le système de Mannheim** *(Zur Theorie und Praxis des sogenannten Mannheimer Systems).* A. D. Lehrz. nº 25, pp. 293-297. — Critique du système de différenciation pratiqué à l'école de Sickingen.

Voir aussi à l'index: *Arriérés* et les nºs 452, 1065, 1074, 1727, 2504.

7. — Dispositions diverses.

Nombre des élèves. Heures et Durée des leçons. Travail à domicile. Vacances. Expositions scolaires etc.

1299. — ADAMS, J. **Correction des devoirs** *(The correction of Homework by teachers).* Ed. Times, pp. 245-247. — Beaucoup de maîtres s'encombrent de devoirs à corriger. Ils devraient faire en sorte que l'élève travaillât autant que possible par lui-même et se contenter d'indiquer les erreurs que l'écolier corrigerait.

1300. — BERNÈS, H. **La question des vacances.** Ens. second., pp. 109-111. — Réclame l'abrogation de la circulaire ministérielle rendant facultatif le départ des élèves après le 14 juillet. Cette mesure a eu pour conséquence une désorganisation complète de l'enseignement pendant la dernière quinzaine de juillet. L'ouverture des vacances devrait être fixée de façon uniforme.

1301. — BRYANT, S. L. **Les repas scolaires** *(General development and present status of the school feeding movement).* J. of home econ., pp. 472-475.

1302. — COHN, M. **Sièges scolaires** *(Eine einfache Methode zur Bestimmung einer richtigen Bestuhlung sämtlicher Klassen eines ganzen Schulbezirks).* Z. Schulges., vol. 25, nº 9, pp. 621-623. — Méthode pour déterminer la hauteur et la forme convenables des sièges scolaires.

1303. — COTARD, R. **Les copies.** Rev. universit , 21ᵉ ann., T. 1, pp. 373-375. — La correction à domicile des copies est pour le professeur un travail écrasant et stérile. La correction en classe, vivante et variée, est de beaucoup la plus utile.

1304. — DECKER, K. **Expositions scolaires** *(Der Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule auf der Ausstellung des Hilfsschulverbandstages in Lübeck).* Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, n° 2, pp. 123-128. — Leurs inconvénients : on vise trop au chef-d'œuvre et pas assez à l'activité de l'enfant pour elle-même.

1305. — GEBLER, H. **Valeur éducative des fêtes dans un internat** *(Die Bedeutung der Feste im Alumnatsleben).* Alumnat, pp. 206-211.

1306. — GUINON, L. **Vacances et congés.** Hyg. scol., pp. 253-270. — Sur la durée, l'époque et l'emploi des vacances. La tendance actuelle est de réunir les congés pour augmenter leur durée. Critique de la coutume française de ne faire commencer les vacances qu'au mois d'août et de continuer les classes pendant les grandes chaleurs. Excellents conseils sur le choix d'une villégiature, sur l'emploi du temps et l'hygiène des enfants en vacances.

1307. — HENNINGS, R. **Les travaux de vacances** *(Ferienarbeiten unserer Grossstadtkinder).* Päd. Warte, pp. 919-923. — Le jeu et une participation intime à la vie familiale sont beaucoup plus profitables aux enfants que l'exécution de devoirs de vacances.

1308. — KOLLITSCH, A. **Devoirs de vacances** *(Ferienaufgaben).* D. Schulprax., pp. 209-211.

1309. — LOHOFF, H. **Enseignement de l'après-midi** *(Der Nachmittags-Unterricht).* D. Schulprax., pp. 153-155.

1310. — MEISTER, L. **Le travail personnel dans l'enseignement secondaire.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 93-100. — Moins d'heures de classe et plus de travail personnel, tel est le mot d'ordre actuel. L'auteur formule certaines réserves sur la façon probable dont cette réforme sera appliquée. Elle n'aura de valeur réelle que si la diminution des heures de classe n'entraîne pas une augmentation écrasante des devoirs écrits. La classe doit rester la base vivante de l'enseignement.

1311. — OSBORNE, L. A. **Les repas scolaires** *(The school luncheon).* Ped. Sem., vol. XIX, n° 2, pp. 204-219. — Expose ce qu'on fait dans diverses villes pour fournir aux enfants des repas de midi, soit gratuits soit à peu de frais. Montre l'importance de cette institution : les enfants ont besoin non seulement d'une quantité suffisante, mais aussi d'une bonne qualité de nourriture, et beaucoup d'enfants qui ne sont pas misérables auraient besoin de soins attentifs dans ce domaine. Expose quelques-unes des objections faites aux repas gratuits.

1312. — PUDOR, H. **Ecoles de vacances en Amérique** *(Amerikanische Sommer- und Ferienschulen).* Päd. Warte, pp. 246-248.

1313. — SCHRŒDER, O. **Les travaux écrits dans les écoles normales prussiennes** *(Die schriftlichen Arbeiten in den preussischen höheren Lehranstalten).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 641-643.

1314. — **Les nouveaux horaires.** Ens. second., pp. 310-312.

Voir aussi les nos 523, 690, 772, 778, 1026-1028, 1049, 1085, 1331, 1383, 1799, 2090, 2565.

8. — Locaux et Matériel scolaires. Bibliothèques d'écoles.

1315. — BALZ, A. **La censure des livres et l'inspection des écoles privées.** Man. gén., 79e ann., pp. 327-328.

1316. — BURNHAM, W. et FITZSIMMONS, M. E. **Le musée pédagogique de Clark University** *(The educational museum at Clark University)*. Ped. Sem., no 4, pp. 526-552.

1317. — CHOLLET, Mgr. **Lettre pastorale sur les manuels scolaires condamnés.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 872-891. — Critique des manuels d'histoire et de morale en usage dans les écoles publiques. Ils ne respectent ni la vérité historique, ni la conscience catholique. Les parents, rendus attentifs aux dangers de ces livres, doivent en réclamer la suppression. En cas d'insuccès, il faut déserter l'école publique. Dans l'impossibilité d'échapper à l'école officielle, le contre-enseignement s'impose ; ce sera le rôle du curé au catéchisme.

1318. — FACQUE, R. **Les manuels condamnés devant le Conseil d'Etat.** Bull. Soc. gén. Ed., pp. 222-225. — Indique la procédure à suivre pour faire interdire par le ministre de l'Instruction publique les manuels qui violent la neutralité scolaire : le recours au Conseil d'Etat.

1319. — GLOOR, A. **Que doivent contenir les bibliothèques scolaires?** *(Was für Lesestoff sollen unsere Schülerbibliotheken enthalten?* Z. Jug., no 1, pp. 17-21.

1320. — HARDY, E. A. **La bibliothèque publique. Son rôle pédagogique.** *(The public library; its place in our educational system)*. 223 p., Toronto, Will. Briggs.

1321. — HEYNE, H. **Le musée scolaire en classe** *(Die « Museumsecke » in der Klasse)*. Päd. Zeit., pp. 427-428.

1322. — JUILLARD, A. **On ne lit pas assez dans nos écoles.** Man. gén., 79e ann., pp. 551-553. — Donner à l'enfant le goût de la lecture est le meilleur moyen d'assurer le développement de son intelligence après qu'il a quitté l'école. Quelques indications sur le choix des lectures et l'organisation de bibliothèques scolaires.

1323. — KEMSIES, F. **Le banc scolaire et la position du corps** *(Körperhaltung in der Schulbank)*. Päd. Warte, pp. 1197-1207. — Fait ressortir les avantages du banc à dos incliné sur le banc à dos vertical.

1324. — KIRSCH, F. M. **Bibliothèques populaires aux Etats-Unis** *(Die amerikanische Volksbibliothek als Bildungsanstalt)*. Pharus, pp. 64-76 ; pp. 164-175 et pp. 257-267. — Suite d'un article publié en 1911 (v. A. P. I., no 499). Expose en détail le développement et l'organisation des bibliothèques publiques en Amérique, notamment au *Carnegie Institute* de Pittsbourg.

1325. — KRAUSE, P. **Bibliothèques scolaires ou de classe ?** *(Schul- oder Klassenbücherei ?)*. D. Schulprax., pp. 225-227.

1326. — KREUZBERG, P. J. et SCHIEL, A. **Lectures pour la jeunesse (Exposition)** *(Jugendschriften-Ausstellungen)*. Wächter, pp. 17-18.

1327. — NAUMANN, F. **Les bibliothèques scolaires** *(Die Lektüre als*

Bildungsmittel für die schulpflichtige und für die schulentlassene Jugend). Päd. Stud., pp. 219-234. — Rôle des lectures comme moyen de culture pendant et après l'âge scolaire.

1328. — PERRY, C. A. **L'école centre de vie sociale** *(A survey of the social-centre movement).* Elem. Sch. T., vol. XIII, n° 3, pp. 124-133. — Sur le mouvement qui se produit en Amérique en faveur d'une plus large utilisation des bâtiments d'écoles pour des soirées récréatives, pour des réunions populaires à but patriotique et pour les séances de diverses associations musicales, religieuses, artistiques, etc.

1329. — PETIT, E. **Bibliothèques populaires.** Ligue franç. Ens., pp. 433-448. — Etude précédée d'un court historique. Indique où en est aujourd'hui la question et ce qu'il y aurait à faire pour les bibliothèques populaires de demain.

*1330. — ROBSON, P. A. **Plans de bâtiments scolaires** *(School Planning).* xi-108 p., Londres, 1911, Nicholson et Smith. — Ouvrage orné de nombreuses illustrations, de plans et de dessins d'écoles, classes, vestibules, vestiaires, installations sanitaires, douches, etc., etc., du type le plus moderne et le plus pratique. Le but de l'auteur est de fournir une critique générale du mode de construction adopté par le Board of Education Anglais et de faire ressortir, aux yeux des architectes, que certaines règles *doivent* être observées et que d'autres *devraient* l'être.

1331. — SCHREIBER, H. **Festivités scolaires** *(Schulfeiern).* Z. Phil. Päd., 19e vol., n° 4, pp. 153-159. — De l'heureux effet des fêtes scolaires sur la mentalité de la jeunesse et de l'utilité de les rendre plus fréquentes.

1332. — SCHULTZE, E. **L'essence des bibliothèques populaires** *(Der Lebensnerv der Volksbibliotheken).* Z. Phil. Päd., 19e ann., n° 8, pp. 332-339.

1333. — SCHULTZE, E. **Salles de lecture pour enfants** *(Kinderlesenhallen).* D. Blätt., vol. 39, n° 30, p. 306. — Cette institution, si elle est bien organisée, contribuera à ne faire apprendre aux enfants que ce qu'ils n'auront pas besoin de désapprendre.

1334. — SMALL. **Les bâtiments scolaires modernes** *(Modern schoolhouses city and suburban).* J. of educ. psych., pp. 48-49.

1335. — TALMEYR, M. **Pour le salut de l'école libre.** 123 p., Paris., La Renaissance française. — Conférence faite à Lyon sur les manuels en usage dans les écoles libres ; ces ouvrages, d'après l'auteur, ne sont pas toujours ce qu'ils devraient être pour répondre à l'idéal de ceux qui les appliquent.

1336. — TEWS, J. **Salles de lecture pour enfants** *(Kinderlesezimmer).* D. Blätt., vol. 39, pp. 388-389. — Ces salles de lecture doivent fournir aux enfants ce qu'ils ne peuvent trouver ailleurs : atlas, illustrations, horaires, dictionnaires, etc.

1337. — TRAUTERMANN, K. **Organisation d'un musée scolaire** *(Enstehung, Entwicklung und jetziger Stand einer Lehrmittelsammlung).* D. Blätt., vol. 39, pp. 75-78, pp. 85-87, pp. 95-97, pp. 106-108, pp. 117-120, pp. 128-132. — Indique comment créer et entretenir, sans grands frais, un musée scolaire dans une école rurale.

1338. — WENDT, P. **Histoire de la chrestomathie** *(Kurze geschichtliche Entwicklung des Volksschullesebuchs vom Anfang bis zur Gegenwart unter Berücksichtigung der jeweiligen geschichtlichen Zeitströmungen).* D. Blätt., vol. 39, pp. 374-376, pp. 384-387, pp. 394-395, pp. 402-405, pp. 412-414, pp. 420-422, pp. 430-432, pp. 438-441, pp. 450-452. — Etude historique destinée aux élèves des écoles normales et aux maîtres d'allemand. Montre les transformations subies par les manuels de lecture, au gré des opinions courantes; un grand progrès a été actuellement réalisé.

1339. — **Bibliothèques circulantes intercommunales.** Rev. péd., pp. 330-338.

1340. — **Féminisme et bibliothèques.** Rev. Intern. Ens., n° 2, pp. 143-145. — Le travail du personnel des bibliothèques publiques conviendrait particulièrement aux femmes. L'emploi d'un personnel féminin éviterait peut-être maint froissement et fournirait des places au nombre toujours grandissant des femmes cultivées.

1341. — **Les livres de lecture dans l'enseignement secondaire** *(Zur Lehrbuchfrage auf höheren Schulen).* Säem., pp. 125-127.

1342. — **Manuels en usage dans les écoles d'application à Londres** *(Syllabuses of the Demonstration Schools of the London Day Training College).* 72 p., Londres, P. S. King & Co. -- Ce sont les manuels choisis par les membres du comité de l'Ecole normale de l'Université de Londres. Les écoles d'application appartiennent au degré primaire, de sorte que ces manuels sont destinés aux enfants de huit à quatorze ans, appartenant à la classe des industriels et des petits commerçants. Le programme embrasse tous les sujets habituels. Les manuels contiennent de nombreuses indications sur les programmes et la méthode ; il y a là des choses relativement nouvelles, quoique déja éprouvées par plusieurs années d'expérience.

Voir aussi à l'index : *Manuels scolaires, Matériel, Bibliothèques. Locaux scolaires, Emplacements de Jeu, Musées scolaires.*

9. — Formes spéciales d'institutions scolaires.

Ecoles nouvelles, Ecoles en plein air etc.

1343. — BÄCKER, M. **L'internat et l'enseignement total d'après Berthold Otto** *(Berthold Ottos Gesamtunterricht im Alumnat).* Alumnat, pp. 320-330. L'enseignement total, tel que Berthold Otto le pratique à Berlin-Lichterfelde, est une amplification et une adaptation de la conversation journalière à table. Les questions que posent les enfants sont un indice des sujets qui les intéressent le plus. Application de cet enseignement dans un internat.

1344. — BEHRSING, A. **Les colonies scolaires** *(Der Gedanke einer Schulenkolonie).* D. Schulprax., pp. 81-82.

1345. — BERNDL, R. **L'enseignement en plein air** *(Der Unterricht im Freien).* Oester. Sch. Bote, n° 8, pp. 303-308.

1346. — COMPAYRÉ, G. **Une nouvelle école et les jardins d'adolescents.** Educ. mod., pp. 193-197. — Analogues par leur idée première aux jardins d'enfants de Frœbel, les écoles nouvelles pourraient s'appeler des jardins d'adolescents. L'école récemment créée à Bierges en Belgique, avec le système des classes mobiles, tient compte des capacités et du degré d'avancement de chaque élève; on y professe l'éducation morale et le principe du *self-government*. L'étude des langues mortes est si importante qu'il semble discutable de ne l'entreprendre qu'à l'âge de quatorze ans.

1347. — CORRAY, H. **L'école de la forêt** *(Die Waldschule)*. Z. Jug., n° 9, pp. 270-274. — Divers exercices pratiques auxquels un maître intelligent peut faire servir une promenade dans la forêt.

1348. — DOHRN, W. **Projets scolaires à Hellerau** *(Hellerauer Schulpläne)*. Säem., pp. 12-16. — Hellerau près de Dresde se prête admirablement à l'éclosion d'une pédagogie nouvelle. C'est une cité-jardin. A l'encontre de la plupart des écoles nouvelles, elle dispose de tous les fonds nécessaires, elle n'est pas sujette à la domination exclusive d'un seul réformateur, enfin elle a eu la chance d'attirer dès ses débuts des hommes de la valeur de Jaques-Dalcroze.

1349. — DRILL, R. **L'école nouvelle** *(Das Landerziehungsheim)*, 35 p., Frankfurt A. M., Frankfurter Societäts-Druckerei. — Visite aux écoles nouvelles du Dr Lietz à Haubinda et Bieberstein. Une scission s'est opérée en 1906. Des maîtres de Haubinda ont fondé à Wickersdorf une école nouvelle qui n'a plus la tendance nationale et chrétienne des écoles du Dr. Lietz, mais où l'on donne à la jeunesse une éducation scientifique et esthétique basée sur l'autonomie individuelle. Enfin une troisième forme d'école nouvelle est l'Odenwaldschule du Dr Geheeb, dans laquelle l'autonomie scolaire est complète. Le directeur n'est que le *primus inter pares* du corps des professeurs et des élèves. L'impression que donnent toutes ces écoles est excellente.

1350. — FERRIÈRE, A. **Cénobiums éducatifs, les écoles nouvelles à la campagne. (extrait du Cœnobium),** 24 p., Lugano, Case editrice del Cœnobium. — Expose les besoins de la civilisation actuelle, montre que l'école actuelle ne les satisfait pas et caractérise l'école nouvelle au triple point de vue physique, intellectuel et moral, expliquant par quelles innovations celle-ci tend à se rapprocher d'une éducation intégrale. (A.)

1351. — GEHEEB, P. **L'avenir des écoles nouvelles** *(Die Zukunft des Landerziehungsheims)*. Alumnat, pp. 103-109.

1352. — GREYERZ, T. **L'« Ecole nouvelle » en Allemagne** *(Aus deutschen Land-Erziehungsheimen)*. Z. Jug., 3e ann., n° 3, pp. 71-75. — Sur le but des écoles nouvelles : étude directe de la nature, développement de toutes les facultés de l'enfant, vie à la campagne. Coup d'œil sur l'activité de quelques écoles nouvelles allemandes.

1353. — KLUG, J. **L'éducation d'internat** *(Internatserziehung)*. 65 p., Paderborn, F. Schöningh. — Panégyrique de l'internat qui, à en croire l'auteur, remplace avantageusement la famille. L'internat supplée à ce que la maison paternelle ne peut plus assurer : surveillance intellectuelle et

morale, activité réglée, développement de toutes les facultés, culture physique, etc., etc.

1354. — LA CHAPELLE, Mme de. **Une école anglaise en plein air.** Educ. mod., pp. 29-31. — Description d'une école en plein air pour enfants indigents, près de Londres, avec l'exposé des résultats obtenus.

1355-1356. — LIETZ, H. **Annuaire des écoles nouvelles allemandes. A propos des écoles nouvelles** *(D. L. E. H. Das vierzehnte Jahr in deutschen Land-Erziehungsheimen. — Über die deutschen Land-Erziehungsheime).* 96 et 188 p., Leipzig, Voigtländer, et Iena, Seebohm. — Ces deux publications font suite, l'une aux rapports annuels publiés dès 1898 par les *Land-Erziehungsheime* du Dr Lietz, l'autre à la collection des articles de journaux et de revues publiés sur les écoles du Dr Lietz et sur son grand ouvrage édité en 1911 : *Die Deutsche Nationalschule.* Signalons dans l'annuaire de 1912 des études du Dr Andreesen sur l'éducation civique, sur l'enseignement philosophique et sur la commission internationale pour l'enseignement mathématique. Plusieurs collaborateurs donnent un bref tableau de leur idéal éducatif, en vue de préparer les statuts de la « fondation » à laquelle le Dr Lietz est décidé à léguer ses grandes écoles. (F.)

1357. — MARCERON, A. **De quelques collèges libres en Suisse.** Rev. péd., pp. 149-160. — Description des écoles nouvelles en Suisse et de leur cadre champêtre. Leur but est de développer l'être entier dans des conditions saines et normales, de préparer à la vie par la culture intellectuelle, physique et morale. L'auteur mentionne l'introduction du *self-government* et les essais de co-éducation tentés dans une de ces écoles. Les résultats ne peuvent encore en être jugés définitivement.

1358. — MITSCH, F. **L'école de la forêt** *(Die Waldschule).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 358-362. — Son organisation, ses résultats et les frais que nécessite son installation.

1359. — MYERS, W. S. **Ecoles en plein air pour les enfants des villes** *(Country Schools for city boys).* 22 p., Washington, Bureau of Education. — L'idée d'installer à la campagne des écoles pour les enfants de la ville a fait beaucoup de chemin en Amérique. La présente brochure rend compte de ce mouvement et renseigne le lecteur sur l'organisation de ce genre d'établissement et sur les dépenses qu'elle entraîne. De jolies illustrations complètent le texte.

1360. — PATON, J. L. **Ecole en plain air** *(School out-of-doors in the Slums).* Sch. World, pp. 201-203. — Conseille fortement les écoles en plein air pour les enfants qui vivent dans des milieux malsains. Parle d'une intéressante expérience de ce genre, réalisée dans l'un des plus pauvres quartiers de Londres.

1361. — RAUSCH, A. **L'internat et les membres de l'enseignement secondaire** *(Das Alumnatswesen und der Oberlehrerstand).* Alumnat, pp. 6-14. — Raisons sociales du développement croissant de l'internat familial. Cette forme artificielle de l'éducation est le pendant de la forme artificielle de l'instruction par l'école. La collaboration à l'activité éducatrice dans les internats constitue pour le professeur stagiaire une très précieuse initiation à sa vocation future.

1362. — SCHILLER-MANN, E. **L'enfant de la ville à l'école nouvelle** *(Das Grossstadtkind im Landerziehungsheim)*. Sch. Ref. Oesterr., pp. 35-38.

1363. — TORMANN, F. **L'école de la forêt** *(Waldschulen)*. Elternh. Sch., 2e ann., no 5, pp. 57-58.

1364. — VIDALENC, G. **Les écoles en plein air de Londres**. Rev. péd., pp. 523-533. — Ces écoles sont destinées aux enfants chétifs et arriérés. Elles visent à développer l'habileté manuelle et l'esprit d'observation des enfants, et à leur inculquer des notions intellectuelles élémentaires. On emploie des méthodes actives et constructives qui mettent en jeu tous les sens. En arithmétique, comme en histoire ou en géographie, les enfants construisent ce qu'ils apprennent.

Voir aussi à l'index : *Enseignement libre. Internats, Ecoles nouvelles, Ecoles en plein air* et les nos 288, 994, 1018, 1092, 1635, 1784, 2140, 2232, 2247, 2683.

X

ENSEIGNEMENT

Section I. — Les Méthodes.

I. — Méthodes en général.

(Didactique générale).

1365. — BARTSCH, M. **La méthode de la liberté** *(Die Methode der Freiheit)*. D. Schule, pp. 149-160. — Méthode tendant à réaliser dans l'enseignement l'idée de la liberté.

1366. — BATTISTA, L. **Le programme de la 3me année et le principe génétique** *(Der Lehrstoff des 3. Schuljahres nach dem organisch-genetischen Prinzip dargestellt)*. Jahrb. V.christl. Erz., pp. 352-399. — Le principe organique reconnu par Trendelenburg comme principe philosophique a été appliqué par Willmann comme base de la méthodologie des problèmes didactiques. Ce système didactique doit être élaboré et discuté. La présente étude, basée sur les idées de Willmann, veut être une contribution au développement de l'œuvre du maître.

1367. — BERNARD, P. **Comment rendre notre enseignement plus simple?** Volume, déc., pp. 161-163. — Le trouble et la diffusion dans l'enseignement résultent en général de connaissances insuffisantes, de l'ignorance des rapports des choses, de la confusion entre le principal et l'accessoire. Pour être clair, il faut dominer sa matière, distinguer les

idées essentielles et les mettre en valeur. Pour atteindre à la simplicité, il faut augmenter et consolider son savoir.

1368. — BERNARD, P. **Comment rendre notre enseignement plus intéressant.** Volume, déc., pp. 203-205. — L'intérêt seul peut rendre l'enseignement fructueux. Utilisez l'attention éveillée chez l'enfant par les objets sensibles, vous susciterez en lui un intérêt spéculatif. Cette méthode implique l'art de lire dans les esprits, de choisir l'idée qui leur est accessible. Tout choix supposant une richesse, le maître ne sera intéressant que s'il possède un trésor de connaissances précises et bien assimilées.

1369. — BERNARD, P. **Le difficile problème de l'enseignement collectif.** Volume, mars, pp. 387-388.

1370. — BLANGUERNON, E. **Pour l'école vivante.** Man. gén., 79e ann., pp. 277-278 ; pp. 564-565. — Partir du milieu, de la région, du métier pour préparer les enfants à la vie.

1371. — BLESSING, C. W. **La psychologie moderne et les méthodes d'étude** *(Methods of Learning as based on modern Psychology).* Am. Educ., vol. XV, n° 9, pp. 405-409. — L'auteur rappelle d'abord les méthodes fondées sur les anciennes théories psychologiques (psychologie des facultés, psychologie de Herbart, etc.). Les psychologues de la nouvelle école s'intéressent davantage au problème des mobiles auxquels l'éducateur doit faire appel chez l'enfant pour que celui-ci réponde de la façon désirée. L'auteur passe ensuite en revue les différentes méthodes ou manières d'apprendre : par l'expérience, par l'imitation, par l'essai et l'erreur, par le raisonnement, et donne, en terminant, les résultats d'expériences faites dans le but d'établir une courbe du processus suivi pour acquérir une connaissance.

1373. — BORÉ, J. **Travaux scolaires pratiques** *(Wie wir Schularbeiten machen).* Säem., pp. 66-70.

1374. — BÖTTE, W. **Que reste-t-il de ce qu'on apprend à l'école ?** *(Was bleibt vom Schulwissen ?).* D. Blätt., vol. 39, pp. 224-225 ; pp. 234-236. — Exposé détaillé d'une thèse parue en 1904, cherchant à déterminer les lacunes des esprits anormaux d'après le contenu d'un esprit sain. Les expériences ont porté sur 174 recrues. Bötte recommande la limitation des branches dans les écoles primaires qui, actuellement, enseignent trop de choses non comprises et par conséquent vite oubliées.

1375. — CELLÉRIER, L. **Etude psychologique des méthodes d'enseignement.** A. P., t. I, pp. 59-72.

1376. — CHANTRAINE, L. **La direction d'une classe.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 20-23.

1377. — CONRAD, P. **Programme d'enseignement général** *(Entwurf zu einer allgemeinen Unterrichtslehre).* Schw. Päd. Z., pp. 257-306. — L'éducation doit avoir en vue aussi bien le développement de l'individu que celui de la société. Le but de l'instruction est d'inculquer aux enfants de bonnes méthodes de travail, de tendre à la perfection morale de la jeunesse, à sa formation religieuse et esthétique, à son développement physique. Dans le choix des matières d'enseignement, il faut donner

la préférence à ce qui entoure les enfants, aux choses du temps présent. La méthode doit aller du concret à l'abstrait, du simple au composé, éveiller l'intérêt pratique, le besoin d'agir. L'auteur recommande la concentration de l'enseignement, ce qui revient à grouper l'étude des diverses branches autour d'un certain nombre de faits historiques, naturels etc. Indications étendues sur la méthodologie.

1378. — DEWEY, J. **L'école et la vie de l'enfant** (traduit par J. Desfeuille). Education, pp. 457-472. — La méthode que préconise Dewey est en honneur dans les classes élémentaires à Chicago. Son principe est de prendre pour centre de l'éducation la vie de l'enfant et de donner d'abord satisfaction à ses tendances pour mieux les diriger ensuite vers un but utile. Ainsi les enfants ont tous du goût pour les « dînettes » : on leur donne à cuire quelques aliments et, à ce propos, on leur apprend des notions de physiologie, d'hygiène alimentaire etc... La tendance à fabriquer, à construire, à « faire quelque chose pour voir ce qui arrivera », satisfaite par la menuiserie, par des manipulations diverses, conduit de même à la physique, la chimie, la géographie, la géologie, etc... L'instinct de converser, de communiquer avec autrui, qu'il faut *utiliser* de manière analogue, est le commencement de toute science, comme le goût du dessin, du tissage, etc.., forme la base d'une éducation artistique. Du reste, cette activité extérieure, technique n'est pas tout ; l'auteur veut qu'un développement intérieur lui corresponde, qui sera la vraie culture.

1379. — DOROLLE, M. **Mécanisme et jugement.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 1-5. — L'erreur des méthodes modernes, qui prétendent sacrifier le mécanisme à l'éducation du jugement, est d'avoir oublié que l'enfance n'est pas l'âge de la raison ; c'est l'âge des habitudes et du mécanisme. Les programmes actuels sont trop ambitieux.

1380. — DUVIEUX, P. **Encore le français.** Bull. Ens. sec. Toulouse, vol. XX, n° 9, pp. 137-141. — De la possibilité d'apprendre à observer même aux élèves dits « imaginatifs ».

1381. — EULE, R. **L'interrogation écrite et ses limites** *(Weitere und engere Grenzen für das Extemporale).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 19-28.

1382. — FACK. **Sujets types à l'école normale** *(Typische Behandlung typischer Stoffe im Seminarunterricht).* Päd. Blätt., pp. 24-30 et pp. 65-78. — L'enseignement, au lieu d'être encyclopédique, doit avoir un caractère typique, représentatif.

1383. — GERLACH. **Comment tenir compte de l'individualité des élèves dans l'enseignement collectif ?** *(Wie kann man, auch in der Massenerziehung, die Individualität des Kindes berücksichtigen ?)* IV-61 p., Langensalza, Beyer & Söhne. — Chaque peuple, chaque individu possèdent une individualité, qui ne s'acquiert pas, mais se dégage de leur nature. On parle souvent d'élèves moyens, d'hommes moyens, etc., mais, dans l'enseignement collectif, nous devrons toujours tenir compte de la personnalité de l'enfant ; c'est ce qui nous préservera d'une éducation purement mécanique. L'éducation des écoles populaires n'atteint pas ce résultat ; c'est pourquoi on lui demande toujours plus aujourd'hui de

respecter les individualités. Le plus grand obstacle de l'éducation scolaire consiste dans le nombre des élèves. Gerlach n'est pas partisan du système dit de Mannheim, consistant à répartir les enfants normaux dans diverses classes suivant leurs capacités.

1384. — GOTTSCHALK, R. **Programmes modernes** *(Moderne Lehrpläne).* Päd. Zeit., pp. 154-158 ; pp. 173-176. — Exposé du programme des écoles primaires de Munich, de Hambourg, de Bremerhaven.

1385. — GOUÉ, Mme et GOUÉ, E. **Comment faire observer nos élèves.** 196 p., Paris, Fernand Nathan. — Le but des auteurs est de renouveler l'enseignement des sciences naturelles par l'application de la méthode d'observation. La question est traitée avec beaucoup de jugement. Cet ouvrage s'adresse spécialement aux instituteurs de campagne.

1386. — HAYWARD, F. H. **La doctrine de l'enseignement formel et sa parenté** *(The parentage of the doctrine of formal training).* J. of Ed., pp. 586-589. — Définit l'expression « enseignement formel » et affirme sa croyance en son efficacité : 1° influence des mots sur la pensée psychologique ; 2° préjugés contre le précepte et le verbalisme ; 3° faits de corrélation mentale (les qualités mentales variant, en général, directement les unes avec les autres) ; 4° fait du transfert apparent ; 5° impossibilité de conférer beaucoup de connaissance actuelle ; 6° égoïsme de certaines classes professionnelles et sociales.

1387. — ITSCHNER, H. **Didactique** *(Unterrichtslehre).* xi-308 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Dans le présent volume, l'auteur s'occupe principalement du développement de l'expression. Il montre comment l'enseignement mathématique n'est qu'un moyen d'exprimer par le nombre ou la forme certains côtés de l'expérience. Pour qu'il soit intéressant, les exemples pratiques doivent être empruntés à la vie courante. Le moyen expressif par excellence, le langage, est traité aux points de vue physiologique, psychologique, historique et didactique. Pour la lecture, l'auteur se rallie à la méthode de Lehmensick *(Stichwörtermethode)* qui enseigne certains mots typiques d'une phrase rappelant toute la phrase, sans que la connaissance des autres mots soit nécessaire. En ce qui concerne l'éducation technique, sans méconnaître la valeur de la main comme organe d'expression, Itschner garde une certaine réserve à l'égard de l'école de travail. Cependant il en accepte le principe comme moyen éducatif. Il préconise le modelage et le dessin. En dehors des exercices usuels de gymnastique et de natation, il recommande les jeux, la gymnastique rythmique, etc. A côté du point de vue pratique, on rencontre partout, dans cet ouvrage, une vaste érudition philosophique et historique qui le domine tout entier. (Dr B.)

1388. — JOUSSAIN, A. **La culture générale.** Educ. mod., pp. 24-28. — La culture classique et la culture scientifique ne s'excluent pas, mais se complètent. Si la précision et l'objectivité scientifiques nous garantissent contre l'abus des mots, l'art de bien dire est aussi l'art de bien penser. Une culture générale est indispensable à la formation du véritable esprit scientifique, lequel ne consiste pas à appliquer sans discrimination la méthode scientifique, mais à reconnaître le caractère original et la méthode convenant à chaque ordre de recherches. La science exige

l'harmonie des deux tendances, scientifique et philosophique, dont l'opposition est illusoire.

1389. — KOHL, C. C. **Les recherches à faire sur la méthode** *(Needed research in method).* J. of educ. psych., pp. 191-197. — Les travaux sur « la méthode en général » sont de peu de valeur pour l'éducateur parce qu'ils négligent nécessairement les processus spécifiques par lesquels l'enfant acquiert des connaissances dans les domaines particuliers. Ce qu'il faut, c'est faire pour d'autres branches d'étude des recherches aussi concrètes et détaillées que celles qu'on a faites sur l'acquisition de l'adresse en dactylographie, par exemple.

1390. — LANIER, E. — **Interrogeons . . . mais comment ?** Volume, août, pp. 727-729. — L'interrogation fait plus de mal que de bien si le maître oublie son véritable but, qui est de stimuler la réflexion et l'expression personnelle.

1391. — LAPIE, P.. **Méthode directe, méthode active.** Bull. Ens. sec. Toulouse, 21e ann., no 1, pp. 1-7. — Exposé très précis de la méthode à suivre pour « mettre l'esprit de nos élèves en contact avec les choses, pour supprimer tous les intermédiaires abstraits qui déforment la réalité au regard de l'intelligence ». La méthode intuitive doit être doublée d'une méthode « active » dont on trouvera les éléments dans l'interrogation bien maniée.

1392. — LAPIE, P. **Comment fixer les connaissances dans l'esprit de nos élèves ?** Bull. Ens. sec. Toulouse, 21e ann., no 6, pp. 245-249 ; no 7, pp. 293-298 ; no 8, pp. 341-352. — Conclusion d'une enquête auprès de professeurs des divers degrés de l'enseignement (114 mémoires). Si l'*acquisition des connaissances* est imparfaite, c'est parce que les élèves ne font pas un effort suffisant pour apprendre. Lapie consacre des développements très actuels à la préparation de la leçon (par l'élève plutôt que par le professeur), au choix de la méthode, aux dangers de l'abus de toute méthode, notamment de la méthode intuitive, à la rédaction des notes, au résumé (qui sera fait de préférence par l'élève). Quant à la *conservation des connaissances,* toute leçon doit être apprise au moins deux fois, le soir de la leçon et le jour de la récitation. L'échéance des leçons, l'interrogation et ses méthodes, la récitation, les exercices de mémoire pure, les opérations de revision sont successivement étudiés. A ces dernières on appliquera la méthode qui consiste à multiplier les cadres d'association logique par la systématisation des notions retenues. En ce qui concerne les *sanctions*, il y a accord unanime à en reconnaître la nécessité. C'est là, dit Lapie, un des résultats les plus nets de l'enquête : pour inviter les élèves au travail fructueux, il est nécessaire d'appliquer avec discernement et fermeté les sanctions scolaires.

1393. — MICAL, H. **L'enseignement joyeux dans la classe élémentaire** *(Fröhlicher Unterricht in der Elementarklasse).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 36-47.

1394. — MORNET, D. **Réalistes et nominalistes.** Rev. universit., 21e ann., T. II, pp. 385-401. — Les objections faites à la méthode positive atteignent plutôt les excès que le principe. L'enseignement positif s'attaque aux artifices et aux conventions, à la mnémotechnie envahis-

sante. Il pose comme principe que l'enseignement doit préparer à la vie. Il s'attache à l'étude des faits. L'auteur donne en exemple la littérature, où la méthode positive est féconde et capable, autant que n'importe quelle autre, de former le goût et de favoriser les hautes aspirations et les élans vers l'idéal. Conclut au rejet des sujets de composition faisant uniquement appel au savoir de l'élève.

1395. — O'SHEA, M. V. **Problèmes quotidiens de l'enseignement** *(Every-day problems in teaching).* 388 p., Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co. — Résumé d'observations sur la valeur relative de diverses méthodes d'enseignement, du jardin d'enfants à l'université. Le lecteur y trouvera d'intéressantes indications sur la discipline et le jeu dans la salle d'école. Il verra comment on peut apprendre aux élèves à penser, à travailler, etc , etc., et ce qu'il faut enseigner aux jeunes filles. Le livre se termine par une série d'exercices et de problèmes et par un index bibliographique.

1396. — PÖSCHL, J. F. **Concentration et programmes** *(Konzentration und Lehrplan).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 171-177.

1397. — RAUH. **L'art de questionner** *(Fragekunst).* D. Schulprax., pp. 4-6 et pp. 12-13. — Que la question soit une vraie question, non un semblant de question ; qu'elle permette des réponses diverses ; qu'on ne craigne pas les digressions ; qu'il y ait place, à côté de la question, pour les développements du maître; que la question ne reste pas toujours au niveau des élèves les plus faibles.

1398. — RUNSCHKE, E. **Les pédagogues et l'éducation individuelle** *(Wie haben sich die namhafteren Pädagogen der neueren Zeit über die Einzelerziehung geäussert ?)* D. Elternz., 3[e] vol., n° 5, pp. 76-78 ; n° 6, pp. 93-94 ; n° 7, pp. 111-114 ; n° 8, pp. 131-133 ; n° 9, pp. 149-150. — Tous les grands pédagogues s'accordent sur l'importance du rôle de la famille dans l'éducation. L'éducation individuelle permet de tenir compte des capacités de l'élève ; mais des raisons pratiques empêchent le plus souvent de l'appliquer.

1399. — SALES, de. **Le vade-mecum de l'instituteur** *(The Teacher's companion).* 204 p., Londres, Bombay et Calcutta, Longmans, Green & Co. — S'il n'apporte rien de très neuf par son contenu, ce livre est néanmoins une heureuse trouvaille par sa composition et son idée. Destiné à devenir le vade-mecum de l'instituteur, il résume brièvement les principes à observer et les méthodes à suivre dans l'enseignement ; il contient d'excellents conseils pratiques, des sujets de leçons, des procédés pour éveiller l'attention et l'intérêt des élèves, etc. Les pages blanches, intercalées dans le texte, sont destinées aux notes de l'instituteur; par ce moyen très ingénieux, celui-ci peut ainsi faire de ce volume un recueil de ses propres expériences et observations.

1400. — SALLWÜRK, E. von. **Les formes didactiques normales** *(Die didaktischen Normalformen).* IV-183 p., Francfort s. M., 6[e] éd., Diesterweg. — Après une étude historique du développement des formes didactiques, l'auteur expose son système, qui consiste en trois formes didactiques normales : le degré de l'introduction, celui de la représentation et celui de l'application *(Verarbeitung).* Chacun de ces degrés comprend

deux actes, dont le premier incombe pour la plus grande partie au maître, tandis que le second consiste dans le travail libre de l'élève. La troisième partie de l'ouvrage contient de nombreuses applications pratiques.

1401. — SCHIROKY, R. **Importance de la méthode dans les divers enseignements** *(Über die Bedeutung der Unterrichtsvorgänge für die einzelnen Unterrichtsfächer).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 108-114.

1402. — SÉVAJOL, L. **L'enseignement coordonné.** Volume, mai, pp. 509-511. — Exemples d'enseignements coordonnés, centres d'études, autour desquels viennent se grouper les notions apportées par chaque leçon différente.

1403. — SEYFERT, R. **Bon sens populaire et école** *(Volkstümlichkeit und Schule).* D. Schulprax., pp. 9-10. — Entre la conception naïve de l'enfant et la conception scientifique de l'étudiant réfléchi se place, à l'âge de 10 à 14 ans, la conception populaire des choses, intuitive, concrète, se bornant aux points de vue extérieurs et pratiques, aux traits marquants des phénomènes, aux estimations et aux rapprochements grossiers, conception imparfaite, mais d'une puissante intensité psychique. Elle s'exprime par le langage populaire et par les formes courantes d'action ou de travail. Ces principes doivent remplacer dans l'enseignement primaire le système scientifique ou pseudo-scientifique actuel.

1404. — SMITH, W. H. **Travail en commun** *(Team work).* Sch. Home Educ., sept., pp. 27-29. — Garçons et filles, en dehors de l'école, aiment à travailler et à jouer ensemble, et ce travail et ces jeux les intéressent beaucoup. On obtiendrait de meilleurs résultats à l'école et on encouragerait l'initiative des enfants en leur fournissant l'occasion de travailler en commun.

1405. — SPRANGER, E. **L'école et la vie** *(Unterrichtsschule, Arbeitsschule, Lebensschule).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 289-303. — Préconise le contact intime de l'école avec la vie.

1406. — STEVENS, R. **L'interrogation** *(The question as a measure of efficiency in instruction),* 95 p., New-York, Teachers' College, Columbia University. — Quel est le rôle de l'interrogation dans le travail de classe? L'auteur cite les résultats d'observations recueillies en classe et de l'étude minutieuse de vingt leçons faites par de bons professeurs. La conclusion qui s'impose est celle-ci : Les buts les plus élevés de l'éducation et l'idéal suprême de l'instruction ne sont pas mis en évidence d'une façon appréciable, mais il serait possible de les réaliser en améliorant les méthodes d'interrogation.

1407. — VERHOEVEN, T. **L'enseignement éducatif et ses moyens psychologiques** *(Erziehender Unterricht und psychologische Mittel).* Pharus, pp. 385-414. — Importance de la vie subconsciente dans l'éducation. L'habitude et la conviction sont les moyens psychologiques de l'enseignement éducatif.

1408. — WAKELING, A. **Le maître, la baguette et le vieux manuel** *(The Romance of the Old-Time : Master, Rod and School Book).* Am. Educ., vol. XV, nº 7, pp. 313-315.

1409. — WALSEMANN, H. **Principes fondamentaux de didactique** *(Die Lehrkunst in ihren Grundzügen).* IV-296 p., Leipzig, Nemnich. — Ce volume comprend deux parties : théorie de l'art d'enseigner, et initiation pratique avec exemples. Après un exposé historique des différentes méthodes, l'auteur, en présence du dédale des méthodes actuelles, s'efforce de retrouver pour l'enseignement des formes simples et d'un succès assuré. En général, la pratique a laissé loin derrière elle la théorie de l'art didactique, surtout en raison de principes psychologiques erronés. La psychologie expérimentale ne peut pas non plus servir de fondements à une nouvelle pédagogie. Walsemann, adversaire de la pédagogie volontariste et défenseur convaincu de l'éducation purement intellectuelle, s'en tient surtout au développement de l'intelligence en partant de l'intuition et à l'application pratique des valeurs intellectuelles générales. Une formation méthodique approfondie du personnel enseignant sera de la plus grande utilité pour le développement de l'enseignement.

1410. — WILBOIS, J. **Les exercices de l'éducation intellectuelle.** Education, pp. 331-346. — Extrait d'un ouvrage à paraître sur l'éducation. Une bonne éducation intellectuelle doit, non pas bourrer, mais former l'intelligence. Pour être formateur, l'enseignement consistera surtout en exercices. Il comprendra les trois branches suivantes : enseignement classique (grammaire française raisonnée, version latine), enseignement scientifique, enseignement de la sociologie. Ce dernier comporte, soit des « études sur le vivant », d'après des enquêtes sociologiques adressées à des amis, soit des « exercices en chambre » (études de monographies déjà publiées). Il y a une sorte de hiérarchie entre les trois enseignements. La version latine est une gymnastique intellectuelle très complète, mais il lui manque une valeur de réalité. La résolution d'un problème de physique constitue au contraire un exercice réaliste, tout en mêlant intimement la déduction et l'induction ; mais elle exige une préparation préalable (mathématique), un matériel coûteux et encombrant, un apprentissage assez long. La sociologie a la préférence sur le latin et la physique : « aussi formatrice qu'eux, elle procure, en même temps que cette formation, une érudition précieuse pour la vie ; elle n'exige pas de préparation puisqu'elle prend pour matière des faits sociaux qui ne sortent pas du cadre de la famille et dont tout enfant a une expérience journalière ». Cet article pourrait s'appeler : préliminaires à un plan général d'éducation. Très clair grâce aux exemples, il est empreint d'une vigoureuse originalité. On remarquera, entre autres, les quelques fortes pages sur la nature de la science moderne.

1411. — WINCH, W. H. **Comment un maître peut évaluer ses propres méthodes** *(How a teacher can test the value of his own methods. A research in experimental pedagogy).* Child Study, vol. V, n° 2, pp. 60-69. — Description d'une expérience montrant comment un maître peut mesurer lui-même les résultats de son enseignement. Brève indication des conditions nécessaires au succès de l'expérience.

Voir aussi à l'index : *Méthodes* et les nos 455, 1416, 1417, 1736, 1920, 2165.

2. — Méthodes intuitives. Leçons de choses. Excursions pédagogiques etc.

1412. — AMIEUX, A. **Les leçons de choses dans l'enseignement primaire féminin.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 415-421. — L'enseignement concret, fondé sur l'observation, devrait servir de base à tous les autres. Paris tout entier est un vaste jardin zoologique et botanique. La ville et les environs fournissent tous les éléments nécessaires aux premières études géographiques et géologiques. Les ressources du milieu parisien pour l'enseignement direct sont inépuisables. Les projections et vues cinématographiques complètent cet enseignement.

1413. — BADER, F. **Voyages scolaires** *(Jugendwanderungen).* 32 p., Zurich, Buchhandlung des Schweiz Grütli Vereins. — Ce petit livre veut contribuer à l'extension des voyages scolaires en Suisse. On y trouvera des indications sur leur organisation matérielle, sur leurs avantages pour la santé physique et l'enrichissement de l'esprit. En faisant voir au paysan le travailleur des villes et au citadin le paysan courbé sur son ouvrage, ils élargissent l'horizon de chacun. La vie commune durant le voyage tend à réduire les différences de classes. Enfin, la vue directe des choses étant la base de toute instruction, ces voyages forment un complément nécessaire de l'école.

1414. — BECKER, A. **Un voyage d'études à travers la Basse-Autriche** *(Quer durch Niederösterreich).* Z. œster. Volkssch., pp. 321-333.

1415. — BERGER, W. **Cinématographe et enseignement intuitif** *(Der Kinematograph als Anschauungsunterrichtsmittel für Schüler).* D. Schulprax., pp. 382-383.

1416. — BOURGIN, H. **La méthode positive dans l'enseignement.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 19-28. — Les sciences humaines prennent dans l'enseignement une importance toujours plus grande : la géographie, l'histoire, les lettres demandent, pour être comprises, l'intelligence des institutions, des courants moraux, des forces intellectuelles, religieuses ou morales. On fait un peu partout de la science sociale, mais sans méthode. Le moment est venu de systématiser l'enseignement des sciences humaines, de lui donner une base scientifique, positive.

1417. — BOURGIN, H. **L'humanisme positif.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 122-128. — Enumère les multiples avantages de l'application de la méthode positive : elle place l'élève devant la réalité, en contact direct avec la vie, l'exerce à bien voir, à bien entendre, à observer. Elle lui apprend à comparer, abstraire, juger. Elle développe en lui l'homme normal.

1418. — CHATTAWAY, E. **Excursions scolaires dans la campagne** *(School Nature Rambles),* 218 p., Londres, Oxford University Press, Hoddes & Stroughton. — Recueil des rapports hebdomadaires sur les excursions dans la campagne et le travail qui s'y rattache à la « Redlands Infants' School » (Ecole d'application de l'University College Reading).

L'école n'est pas loin de la campagne et on encourage les enfants à observer la nature. On utilise et on élargit les idées qui sont éveillées de cette manière par des conversations libres se rapportant aux expériences que les enfants ont faites, par des descriptions géographiques simples, des dessins et des modelages. On note dans un calendrier les événements intéressants de la vie des enfants et du monde de la nature. Le livre est illustré de dessins d'enfants.

1419. — CRONER, E. **La vie mentale de l'enfant avant l'entrée à l'école** *(Der Gedankenkreis des vorschulpflichtigen Kindes).* Z. Jug., 3e année, nº 4. pp. 93-97. — A son entrée à l'école, l'enfant ne reçoit pas un enseignemnet conforme à son état intellectuel où prédomine encore l'imagination. La méthode livresque et machinale de l'enseignement de la lecture et de l'écriture paralyse la formation de l'intellect plus qu'elle ne la favorise. La première année scolaire devrait être consacrée à des exercices exclusivement intuitifs.

1420. — DARENBERG, D. **Valeur éducative des collections** *(Ueber den Nutzen und die Art des Sammelns).* Elternh. Sch., 2e ann., nº 6, pp, 69-71. — Les collections, à la fois délassement et travail récréatif, doivent être préférées aux lectures. Conseils sur les diverses collections qu'un enfant peut faire, suivant qu'il habite la campagne ou la ville.

1421. — DEVAUX, Mlle. **Un cinématographe à l'usage des jeunes enfants.** Bull. Sté libre, nº 6, pp. 162-165.

1422. — DRUON. **Le sentiment de la nature**. Rev. péd., pp. 113-120.— Discours prononcé à une distribution de prix, exposant aux élèves les bienfaits éducatifs et esthétiques de la contemplation de la nature.

1423. — EHLERS, W. **L'enseignement par l'image** *(Das Bild im Unterricht der ersten Schuljahre).* Monatsh., P. S., pp. 133-141. — Les tableaux ne sont utiles que lorsque l'enseignement ne peut être rattaché aux objets eux-mêmes. Ils doivent alors répondre aux conditions suivantes : La matière sera empruntée au monde connu de l'enfant. Le tableau montrera peu d'objets. Ceux-ci feront partie d'un groupement vivant. Les tableaux doivent être coloriés et visibles à distance.

1424. — ENGEL, B. **Les images dans l'enseignement intuitif** *(Zur Frage der Benutzung des Anschauungsbildes).* Päd. Warte, pp. 193-195.

1425. — FIKENSCHER, F. **Une excursion scolaire** *(Eine dreitägige Ferienwanderung mit Schülern).* Prax. d. Arbeitssch., nº 8, pp. 141-145.

1426. — FRANKE, K. **Valeur hygiénique des excursions scolaires.** *(Die Schulwanderungen im Lichte der körperlichen Erziehung der Schuljugend).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nos 7-8, pp. 130-134. — On a constaté que les voyages scolaires exercent les plus heureux effets sur la santé, aussi nombre de villes allemandes en organisent-elles pendant les vacances.

1427. — GOT, H., THIER, A., GLAISE. **L'enseignement par l'aspect : étude expérimentale.** Bull. Sté libre, nº 82, pp. 6-12. — Quelle est la meilleure méthode d'enseignement par l'aspect : l'observation de l'objet, l'observation de son image ou sa description ? Les auteurs ne proposent pas de conclusions.

1428. — HALE, H. O. **Le cinématographe à l'école** *(The Kinema-*

tograph in School). Sch. World., pp. 361-364. — Expose les raisons favorables à l'emploi du cinématographe à l'école et son utilité pour l'enseignement de la géographie, de l'histoire, de la biologie ; suggère des méthodes et indique les frais approximatifs.

1429. — IOTEYKO, J. **Le cinématographe.** Rev. psych., n° 4, pp. 365-368. — Sur la valeur psychologique du cinématographe.

1430. — JANSCH, P. **La réforme de l'enseignement intuitif** *(Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts).* 199 p., Osterwieck-Harz, A. W. Zickfeldt. — L'enseignement intuitif recourt trop souvent à des objets sans intérêt ; il substitue à la nature des images qui en donnent une idée incomplète ou fausse. La réforme proposée consiste à placer l'enfant en face d'objets ou de faits qui lui soient familiers et qui l'intéressent, puis à laisser agir l'intuition. Plus de questions oiseuses, de reprises continuelles ; l'enfant exprimera librement tout ce qu'il ressent, suppléant par le geste ou le dessin aux mots qui lui font défaut. La leçon sera ainsi une conversation animée où le maître pense et parle comme les élèves. Les nombreuses leçons types, sur les saisons, les animaux, les divers événements de la vie domestique, etc., qui complètent la partie théorique de ce livre, font ressortir la réelle valeur éducative de cette méthode.

1431. — JONES, R. **Un voyage scolaire en Angleterre** *(Hague Street School Journey, 1911).* Sch. Hyg., vol. III, n° 2, pp. 102-105. — Bref récit d'un séjour de quinze jours que firent 47 garçons et 5 maîtres d'une école primaire de Londres dans le Derbyshire. Les garçons s'y livrèrent à l'étude de la géographie pratique, à l'arpentage, à l'histoire naturelle, à des visites de localités historiques aussi bien qu'aux jeux en plein air et autres formes de récréation.

1432. — MATTULAT, W. **Suppression des images dans l'enseignement intuitif** *(Fort mit den Bildern aus dem Anschauungsunterricht !).* Päd. Warte, pp. 18-21. — Les peintures scolaires artistiques sont trop complexes, les reproductions d'après nature instruisent mal, mieux vaut donc s'en tenir aux objets réels.

1433. — MIGNON, A. **Les promenades du jeudi et du dimanche.** Hyg. scol., pp. 283-286.

1434. — MOUSSAT. **Les enseignements de la nature.** Rev. péd. pp. 121-124. — Recommandations d'un professeur de lycée au début des vacances ; oppose, à la stérilité livresque de l'enseignement classique, l'utilité des enseignements de la nature.

1435. — NÜESCH, E. **Observations intéressantes** *(Allerlei interessante Beobachtungen).* XII-184 p., Frauenfeld, Huber & C°. — L'auteur a rassemblé une collection de sujets d'observations et de recherches, auxquelles peut se livrer le maître avec ses élèves. Les petites causeries qu'il y consacre sont moins des modèles de leçons que des indications sur la façon de guider l'enfant, de lui apprendre à voir avec intelligence. Ces sujets très variés sont exposés sans ordre systématique. On passe d'un chapitre sur les phases de la lune à l'étude d'une fleur : de l'observation des traces du gibier dans la neige à celle des étoiles fixes dans un ciel d'hiver, etc. L'auteur dirige aussi l'attention des enfants sur

les êtres humains rencontrés, sur l'observation de leur type, caractère, physionomie, habitudes ; quelques-unes des causeries sont terminées par une indication de sources à consulter.

1436. — PAGE, F. R. **La préparation à la vie** *(Preparing pupils to live)*. Elem. Sch. T., vol. XIII, nº 3, pp. 134-145. — Rapport sur une école mixte de New-York, où les enfants sont instruits autant que possible par le contact avec les choses réelles ; par exemple ils apprennent l'histoire et la géographie en visitant la ville et ses environs, l'arithmétique en jouant au marchand. On encourage beaucoup l'initiative propre des enfants et on leur donne beaucoup de liberté. L'école participe au mouvement des *boy scouts* ainsi qu'à un mouvement analogue pour les filles.

1437. — PIGGOTT, H. **Visites et excursions scolaires ; leur valeur en éducation** *(School-visits and journeys : their pratice and their value in education)*. 96 p., Londres, J. M. Dent & Sons, Ltd. — L'enseignement par les livres a sa valeur, mais seulement, dit l'auteur, en proportion de la somme d'expérience puisée par l'élève dans la vie réelle. Rien ne remplace la vue directe des choses, le contact immédiat avec la nature, où les objets sont placés dans leur véritable milieu. Il faut distinguer l'excursion scolaire de la visite scolaire. Celle-ci ayant un but précis, (musée, fabrique, monument historique), devant poursuivre avec méthode, une étude spéciale, détermine souvent chez un enfant l'éveil d'une vocation. L'excursion scolaire à un but plus général. L'auteur décrit une excursion type au cours de laquelle les élèves enregistrent ou dessinent à leur gré tout ce qui les frappe. Ces petits voyages créent des intérêts communs, et établissent des relations simples et amicales entre élèves et maîtres ; à l'heure de la leçon, l'abondance des notes et des impressions rapportées prête de la vie au manuel et animent l'enseignement. Très efficaces au point de vue de la culture générale, ces voyages contribuent au but final de l'éducation qui est de faire des hommes complets.

1438. — PRIBITZER, F. A. **Le cinématographe et l'école** *(Kinematograph und Schuljugend)*. Landssch., vol. II, pp. 121-125.

1439. — REKO, V. A. **Phonographe et enseignement** *(Die Sprechmaschine im Dienste des Unterrichts)* Z. f. Realsch., nº 5, pp. 257-264. — Ses avantages dans l'enseignement, surtout pour l'autodidacte.

1440. — RITZAU, E. **Une excursion scolaire au Rhin** *(Eine Schülerfahrt an den Rhein)*. Päd. Warte, pp. 595-600. — Indications très pratiques sur l'organisation des voyages scolaires.

1441. — RŒDER, H. et WIENECKE, E. **Les excursions scolaires et la santé de la jeunesse** *(Jugendwanderung und Jugendkraft)*. 195 p., Berlin, Aug. Hirschwald. — Wienecke traite la question du point de vue pédagogique et Rœder du point de vue médical. Des tableaux statistiques, des schémas et des photographies montrent que des voyages à pied, de six jours, organisés par la société « Zentralverein für Schulwanderungen » ont exercé une excellente influence sur le développement physique et intellectuel des deux cents enfants qui y ont pris part. « Malgré tous les progrès de la technique de la guerre, dit Rœder,

l'Allemagne doit attacher toujours plus d'importance au développement physique et intellectuel de la jeunesse masculine, afin de compenser par une force intérieure ce qui lui manquera peut-être un jour en nombre. » C'est donc pour former le plus possible d'honnêtes citoyens et de bons soldats, surtout parmi les enfants des grandes villes, que les auteurs de cet ouvrage recommandent les voyages à pied.

1442. — ROSCHER, G. **L'enseignement par l'aspect dans l'école de travail** *(Der Anschauungsunterricht im Rahmen der Arbeitsschule).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 535-543. — Dans le choix des objets du premier enseignement il faut plus se préoccuper des émotions qu'ils peuvent provoquer chez l'enfant, et moins de leur influence sur son intelligence.

1444. — SAMULEIT, P. **Le cinématographe et les maîtres allemands** *(Die Kino-Frage vor der deutschen Lehrerschaft).* D. Blätt., nº 44 pp. 441-442. — Sur le cinématographe comme instrument scolaire.

1445. — SCHŒPS, H. **La formation du sens de la nature** *(Die Ausbildung des Natursinns).* Z. Jug., janv., nº 8, pp. 236-240. — Directions pour l'application des excursions scolaires au développement des sens et à l'éducation esthétique et patriotique.

1446. — SELLMANN, A. **Le cinématographe comme instrument d'éducation?** *(Der Kinematograph als Volkserzieher ?).* IV-32 p., Langensalza, Beyer & Söhne. — L'auteur donne diverses indications sur la propagation du cinématographe, la faveur dont il jouit ; il fournit des exemples de bons et de mauvais films et propose des réformes qui méritent de retenir l'attention ; Sellmann est partisan de la réglementation légale (imposition unique et plus élevée ; défense d'afficher des réclames choquantes, etc.)

1447. — SELLMANN, A. **Le cinématographe et l'école** *(Kinematograph und Schule).* Frauenbild., pp. 285-291. — Le cinématographe est le meilleur moyen d'intuition pour les sciences physiques, naturelles, mathématiques et les branches techniques. Pour l'enseignement des langues, de l'histoire, de la religion il doit être employé avec précaution, bien qu'il puisse rendre des services pour l'histoire contemporaine et l'histoire des missions. Le cinématographe rend l'enseignement intuitif, attrayant et rapide.

1448. — WENDT. **Valeur éducative de la réclame** *(Die Bedeutung der Reklamebilder für die häusliche Erziehung und den Unterricht).* Bl. Fortbild., pp. 987-993.

1449. — WILBERG, M. **Soirées cinématographiques populaires** *(Kinematographische Volksunterhaltungsabende).* Säem., pp. 88-91. — Programmes de soirées cinématographiques populaires ; bibliographie étendue.

1450. — WILKER, K. **Le cinématographe à l'école** *(Bild und Film).* D. Blätt., vol. XXXIX, nº 33, p. 338.

1451. — **Le cinématographe et l'école** *(Kinematograph und Schule).* Säem., pp. 225-227.

Voir aussi à l'index : *Méthodes intuitives, Leçons de choses, Observation, Excursions scolaires,* et les nºs : 806, 1765, 1779, 1798.

3. — Travail manuel. Activité individuelle.

a. — *Les Travaux manuels en général.* *(Utilité. Méthodes etc.)*

1452. — AUDOLLENT, Dr P. **Un sport et une culture trop négligés : le jardinage.** Education, nº 1, pp. 68-75. — Le jardinage est ici préconisé non seulement aux points de vue sportif, hygiénique, thérapeutique, mais aussi pour son action morale, éducatrice et sociale. Les éléments qui rendent le jardinage si salutaire physiquement sont l'exercice musculaire qu'il provoque, l'action de l'air, la chaleur du soleil etc. Son action morale et éducatrice consiste dans le fait qu'il éduque la volonté par la patience et développe la persévérance par la lutte contre les intempéries. L'auteur ne fait que signaler l'influence sociale en citant quelques œuvres qui répandent de plus en plus la pratique du jardinage dans les milieux populaires.

1453. — BEYER, O. W. **Valeur éducatrice du jardin scolaire** *(Die erziehende Bedeutung des Schulgartens)*, 23 p., Langensalza, H. Beyer & Söhne. — La particularité des jardins scolaires est de permettre le travail personnel des enfants et de contribuer à leur développement intellectuel et moral. Le jardinage forme la volonté et la conscience sociale de l'entant, façonne son sentiment esthétique, sympathique et religieux ; il élargit le cercle de ses connaissances et fortifie son corps et son esprit. L'adjonction d'un jardin à chaque école est donc très désirable. (Dr W.)

1454. — BONNELL, C. **L'atelier de menuiserie** *(The first week at the beginning of the school year in the High School Woodworking shop)*. Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 5, pp. 401-415. — Décrit les dispositions et l'arrangement de l'atelier, indique les règles auxquelles les élèves sont soumis pour l'emploi des outils, le programme des travaux, etc. Décrit, à titre d'exemple, la première leçon du cours.

1455. — DAVIS, J. **Travail manuel au jardin d'enfants** *(Organised Handwork for Kindergartens and Primary Grades. Plastic Occupations)*. Sch. Home Educ., janv., pp. 211-215. — Sur les occupations plastiques, argile et sable, employées au jardin d'enfants et à l'école primaire ; avantages de chaque méthode usitée.

1456. — DAVIS, J. **Didactique des travaux manuels** *(Technique of teaching handwork)*. Sch. Home Educ., pp. 211-215, 257-260, 347-351, 442-449.

1457. — DENZER, H. **Education manuelle** *(Werkunterricht, Arbeitserziehung und Handfertigkeitsunterricht)*. Z. Krüppelfürs., vol. V, nº 2, pp. 69-75. — Revue générale avec riche bibliographie.

1458. — DIETEL, P. **Ecole et jardinage** *(Der Schulgarten eine Forderung der Arbeitsschule)*. 20 p., Leipzig, Dürr. — Chaque école devrait être pourvue d'un jardin cultivé par les enfants. Il leur permettrait d'ob-

server directement la nature ; il leur donnerait le goût du travail manuel et fournirait à toutes les classes un excellent matériel d'enseignement intuitif.

1459. — DUSSERRE, C. **Jardins d'essais scolaires.** Educateur, pp. 241-246. — Réflexions inspirées par le rapport des instituteurs du Canton de Vaud sur les expériences tentées dans les « Jardins d'essais scolaires » en 1911. Tous les élèves ont pris grand intérêt aux travaux agricoles dont l'influence est très bienfaisante au point de vue éducatif en général.

1460. — FOWLER, W. F. **La pratique des travaux manuels** *(The practice of educational handwork).* 208 p., Londres, A. Wheaton.

1461. — GRIFFITH, I. S. **Cours de menuiserie et de dessin technique** *(Correlated courses in Woodwork and Mechanical Drawing).* 238 p., Peoria, Illinois, The Manual Arts Press. — L'enseignement des travaux manuels avait au début un caractère trop formaliste. Sous l'influence de la psychologie infantile, il tomba dans un individualisme exagéré. La tendance actuelle est un juste milieu entre ces deux extrêmes. En Amérique l'école publique a pour tâche de préparer garçons et filles à devenir des membres utiles d'une démocratie, dans laquelle nul ne doit être indûment privilégié. D'après Harvey, les membres de la société peuvent être répartis en quatre groupes : ceux qui pensent sans agir, ceux qui agissent sans penser, ceux qui ne pensent ni n'agissent, ceux qui pensent et qui agissent à cause de leur pensée. Ce quatrième groupe renferme les éléments producteurs, constructeurs et organisateurs de la société et c'est à l'école à produire de tels éléments. C'est en menant de front les deux activités exercées par les travaux manuels, qu'on atteindra le mieux ce but. Après l'exposé de ces principes, le volume présente des modèles de leçons, accompagnés de nombreuses illustrations et indications pratiques.

1462. — GRUPE, M. **Travaux manuels féminins** *(Die weibliche Handarbeit in Schule und Haus).* 15 p., Munich, Georg D. W. Callwey. — Cet exposé très judicieux fait sentir combien il est nécessaire de développer, soit à l'école, soit à la maison, le sens du bon goût et de la forme artistique chez les enfants. L'auteur semble se placer spécialement au point de vue allemand.

1463. — GRUPE, M. **Travaux manuels des jeunes filles en Allemagne** *(Mädchenhandarbeit).* Praxis Kn. Mädchenhandarb., nº 2. pp. 38-52. — Autrefois, le but de ces travaux manuels était l'acquisition de la technique de la couture, but impossible à atteindre. Aujourd'hui, les règlements s'expriment ainsi : acquisition de la faculté d'exécuter de simples objets d'usage domestique; développement de l'activité productrice, du sens de la forme et de la couleur, éducation du goût.

1464. — HALL, A. N. **Travail manuel pour les débrouillards** *(Handicraft for handy boys).* 462 p., Londres.

1465. — HEATH, H. R. **Le travail manuel en Australie** *(Manual Training in the Primary Schools of Victoria. Australia).* Man. Train. Mag., vol. XIV, nº 2, pp. 151-156. — Le rôle de l'école primaire est de travailler d'après un programme large et général, sans aucune spécialisation. Quelques notes indiquent quelle catégorie générale de travaux

on entreprend, et des photographies montrent l'outillage et les objets fabriqués dans les écoles primaires de Victoria.

1466. — HEIN, L. F. A. **Coût du matériel des travaux manuels** *(The cost of Materials for Manual Training in the Elementary Grades).* Man. Train. Mag., vol. XIV, nº 2, pp. 129-137. — Indique le coût du matériel pour les travaux en bois, la cuisine, la couture, les travaux manuels élémentaires. Résultats d'une enquête auprès des inspecteurs scolaires de seize Etats américains.

1467. — HILDEBRAND, P. P. **L'atelier de travaux manuels** *(Wie meine Werkstatt entstand und wie wir darin arbeiten).* Praxis Kn. Mädchenhandarb., vol. III, nº 1, pp. 1-15. — Les travaux manuels peuvent être organisés à peu de frais ; leur enseignement comporte peu de théorie, il faut du travail pratique avant tout. Le directeur de l'atelier doit être un véritable maître d'école. Exposé de la méthode personelle de l'auteur.

1468. — HOXIE, J. L. **A propos des travaux manuels** *(Handwork suggestions).* Kinderg. Rev., pp. 317-322, 377-382, 449-456, 524-534, 589-591, 661-663.

1469. — HUMSER, E. **Cadeaux confectionnés par les enfants** *(Geschenke von Kinderhand).* 2e éd., 155 illustrat., Leipzig, Teubner. — Livre dédié aux mères, aux éducatrices et à toutes les amies de la jeunesse. Son but est de donner des conseils et des indications pour développer l'habileté manuelle qui répond si bien au besoin de créer de l'enfant, L'auteur n'a pas en vue des exercices systématiques mais cherche seulement à stimuler l'activité productrice de l'enfant, à lui apprendre à confectionner toutes sortes d'objets. Le maniement adroit des matériaux les plus divers habitue à l'ordre et à la propreté et amène les enfants à réfléchir en travaillant (Frœbel). C'est là le but essentiel de cet ouvrage. (A.).

1470. — JACKSON, E. R. **La sylviculture et le maître de travaux manuels** *(How forestry can help the manual training teacher).* Man. Train Mag., vol. XIV, nº 2, pp. 138-150. — La prospérité de la nation dépend dans une large mesure de ses ressources forestières et il est du devoir de ceux qui travaillent le bois d'éviter les gaspillages et d'imaginer de meilleures méthodes de fabrication. L'auteur indique comment on pourrait concevoir des leçons qui donneraient au futur maître en travaux manuels un aperçu général et d'utiles notions sur l'art de la sylviculture, auquel il devra son matériel.

1471. — KATSCHER, L. **Les jardinets d'enfants** *(Die Fortschritte der Jugendgärtnerei).* Z. Jug., mai, nº 16, pp. 494-497. — Bref exposé des avantages qu'un enfant retire de la culture d'un petit lopin de terre.

1472. — KENT, W. P. **Une machine à vapeur en métal doux** *(A soft-metal steam-engine. An eighth grade problem for the wood working shop).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 4, pp. 304-317. — Il est très important, dans l'enseignement des travaux manuels, de choisir des objets que les élèves désirent réellement fabriquer, et spécialement des objets qui « travaillent », avec lesquels on peut faire quelque chose. L'article décrit la construction d'un objet de cette catégorie.

1473. — LARSSON, G. **La menuiserie et l'éducation des garçons**

(Sloyd an important factor in the Education of Boys). Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 3, pp. 230-235. — Parle de la valeur pédagogique de la menuiserie et pose les principes suivants : 1º Le travail manuel dans les écoles doit éveiller l'intérêt des élèves. 2º Les modèles doivent pouvoir être bien exécutés dans un temps court car c'est ainsi qu'ils sont utiles. 3º Les élèves doivent inventer leur propres travaux.

1474. — LATHE, N. A. et SZOLD, E. **Chambres en papier** *(Rooms in paper).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 3, pp. 205-229 ; nº 5, pp. 431-449 ; vol. XIV, nº 2, pp. 165-171. — Série d'articles exposant comment des enfants peuvent fabriquer des modèles simples de chambres, avec ameublement, décoration, etc., en se servant d'un matériel facile à manier.

1475. — LAY, E. J. S. **Le livre du maître pour les travaux manuels** *(The Teacher's Book of Constructive Work).* XII-142 p., Londres, MacMillan & Cº. — Ce volume est un vrai trésor dans son genre. Destiné aux instituteurs qui n'ont pas le temps de consulter de nombreux traités, il leur présente une collection d'illustrations (travaux exécutés par les élèves d'une école de Londres) accompagnées d'explications claires et pratiques. Il y en a de tous genres : pour l'histoire et la géographie ce sont des tableaux, des cartonnages représentant des châteaux, des bâtiments, des plans à vol d'oiseau, cartes, etc. Pour les sciences, des découpages, des dessins, des plantes séchées et collées sur du carton, puis encadrées de passe-partout. Pour l'arithmétique, force figures géométriques et des combinaisons ingénieuses de papiers de couleur (enseignement des fractions). Une simple inspection de ces illustrations fournit au lecteur une foule d'idées pour de jolis ouvrages à faire faire aux enfants.

1476. — MacMURRY, O. L. **La reliure à l'école** *(Bookbinding in the School).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 5, pp. 452-464.

1477. — MARTEN, W. S. **La vannerie à bon marché** *(Inexpensive Basketry).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 4, pp. 352-359 ; nº 5, pp. 416-423.

1478. — MARTIN, J. L. et MANLEY, C. V. **Cours moyen** *(Educational handwork ; intermediate course).* 112 p., Londres, Blackie & Son. — Cet ouvrage fait suite au volume du même titre paru en 1911 (v. A. P., t. I, nº 1409). C'est un plan d'enseignement de travail manuel destiné aux élèves des classes supérieures, avec de nouvelles séries de modèles soigneusement gradués. Livre très suggestif, dont les méthodes, bien appliquées, favoriseront le développement des facultés d'observation, de comparaison, d'évaluation et de cette tendance naturelle des enfants à manipuler la matière.

1479. — NEWELL, A. C. **Plans d'une leçon et d'une conférence d'atelier** *(A lesson plan and some shop lecture outlines).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 4, pp. 297-303. — Signale la grande importance d'une saine méthode d'enseignement pour les travaux manuels et pour d'autres sujets. Donne des exemples de plans de leçons et de conférences sur des sujets caractéristiques.

1480. — PALLAT, L. **Travaux manuels pour garçons** *(Handarbeit für Knaben).* Säem., pp. 244-255 et 310-315. — Sur la nécessité de relever le côté technique et esthétique des travaux manuels. Les travaux manuels scolaires visent à préparer de bons ouvriers et de bons ache-

teurs, à constater les aptitudes des enfants. La préparation des maîtres constitue un problème difficile à résoudre : Choisira-t-on des artisans, bons travailleurs mais souvent mauvais pédagogues, ou des maîtres, bons pédagogues, mais artisans médiocres ou insuffisants ? A Munich on s'est décidé pour des artisans préparés dans ce but. Quant aux maîtres qui se destinent à l'enseignement des travaux manuels, ils doivent fréquenter des écoles préparatoires spéciales.

1481. — PAYNE, A. F. **Le travail du métal à bon marché** *(Metal work with inexpensive equipment for the Grammar and High Schools).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 4, pp. 318-328.

1482. — STACKE, M. **Travaux de couture à la main.** *(Handnähen).* Praxis Kn. Mädchenhandarb., vol. II, nº 4, pp. 85-97. — Les ouvrages de fine couture à la main appartiennent à des époques bien différentes de la nôtre et leur maintien ne se justifie plus. Par contre, la machine à coudre répond à nos besoins. Pour conserver aux travaux d'aiguille la place qu'ils méritent, il faut les adapter à nos exigences et nos goûts, ne pas abuser des ornements et faire valoir la beauté et la simplicité de l'étoffe.

1483. — TAYLOR, W. **Travaux manuels éducatifs** *(Educational handwork).* 312 p., Londres.

1484. — URBAN. **La forme dans le travail manuel** *(Das Formen im Werkunterricht).* Pharus, pp. 35-47.

1485. — WALTHER, J. **Travaux d'arts à l'école et à la maison** *(Kunsthandarbeiten in Schule und Haus).* 135 p., Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. — L'art et le goût font souvent défaut dans les ouvrages à l'aiguille ; l'auteur cherche à y remédier par d'utiles indications théoriques et pratiques. Ce bel ouvrage, d'une impression élégante, est muni de planches remarquables qui ajoutent une grande clarté aux enseignements du texte.

1486. — WERTH, P. **Leçon de choses et travail manuel** *(Eine Anschauungsstunde mit Handbetätigung).* Päd. Zeit., pp. 684-685.

1487. — **Ecoliers terrassiers** *(Schoolboys as Excavators).* J. of Ed., p. 377. — Les élèves d'une école secondaire de Birmingham ont offert spontanément, pendant les vacances de Pâques, d'aider au nivellement de leur place de jeux. Le travail préliminaire des plans a fourni des exercices très instructifs.

1488. — **Travaux manuels des garçons et des filles** *(Aus der Praxis der Knaben- und Mädchenhandarbeit).* Leipzig, B. G. Teubner. — Cette petite revue, publiée par L. Pallat et A. Jolles, paraît tous les trois mois. Elle est élégamment imprimée, illustrée d'excellentes planches photographiées et coloriées. Elle traite de tous les travaux manuels des enfants, depuis les éléments frœbeliens jusqu'à un certain développement technique (principalement en ce qui concerne les ouvrages féminins). Elle constitue un guide utile et simple à consulter pour les personnes qui s'occupent des travaux de l'enfance.

Voir aussi à l'index : *Travaux manuels* et les nᵒˢ : 288, 1354, 1635, 1998, 2137, 2146, 2154, 2675.

b. — *L'Education par l'Activité individuelle (Arbeitsschule).*

Le terme peu heureux de *Arbeitsschule* (école de travail), est trop imprécis pour être traduit, toute école étant une école de travail. Ceux qui l'emploient ont en vue, tantôt un système d'éducation exclusivement fondé sur le travail manuel, tantôt le recours systématique à l'activité individuelle dans l'enseignement intellectuel, tantôt enfin diverses combinaisons de ces deux méthodes.

1489. — ALSCHNER, R. **L'école du travail, une exigence de la civilisation moderne** *(Die Arbeitsschule, eine Forderung der modernen Kultur).* Päd. Warte, pp. 841-847.

1490. — ARZT, A., WECKEL, K. **L'école du travail personnel.** *(Die Arbeitsschule).* 146 p., Leipzig, E. Wunderlich. — Chaque époque doit avoir une forme spéciale d'école correspondant à ses tendances particulières. L'école du travail manuel et personnel répond aux exigences de notre civilisation économique. Son but est de faire de l'enfant, par le développement parallèle de toutes ses facultés, un membre utile de la collectivité, capable d'agir et de produire. L'action, le contact direct avec la nature, la libre expression des sentiments de l'enfant sont les principaux facteurs de l'éducation corporelle, morale, esthétique et religieuse. Aux programmes actuels, prétentieux, trop chargés, séparant arbitrairement les branches et méconnaissant les besoins réels de l'enfant, l'école de travail substitue des programmes correspondant au développement mental de l'enfant, d'une assimilation facile, faisant passer l'éducation des sens, notamment de l'œil et de la main avant la culture formelle. Se basant sur la corrélation des processus physique et psychique, l'école du travail tend a l'unité dans l'éducation, au développement harmonique de la volonté, de l'intelligence et du corps par l'action.

1491. — BÖHM, A. **Conception de l'école de travail chez Kerschensteiner** *(Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule).* D. Blätt., vol. 39, pp. 266-267; pp. 276-277. — Critique des conceptions de Kerschensteiner sur l'école de travail.

1492. — BROGLIE, C. **L'idée de l'enseignement par le travail, de Comenius à Kerschensteiner** *(Die Wandlungen der Idee des Arbeitsunterrichts von Comenius bis Kerschensteiner).* Bl. Fortbild., pp. 609-619. — Selon Comenius, l'homme est fait pour le travail; dès l'école-maternelle, l'enfant doit être exercé à l'activité manuelle. L'idée du travail manuel qu'on rencontre dans presque tout système d'éducation, donne naissance, à la fin du 18e siècle, à de nombreuses écoles industrielles. Pestalozzi fait, lui aussi, une place importante à l'activité personnelle, Fichte la considère comme essentielle, Herbart et Ziller l'ont recommandée. Enfin, pour Frœbel, le travail doit être le centre de tout système d'éducation. Les idées frœbeliennes sur le travail éducatif ont reçu dans l'œuvre de Kerschensteiner leur développement maximum.

1493. — BRÜCKMANN. **L'école du travail personnel en action** *(Aus der Praxis der Arbeitsschule).* D. Schulprax., pp. 174-175.

1494. — BUCHENAU, A. **Le principe du travail manuel d'après Ker-**

schensteiner *(Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule).* D. Schule, pp. 298-300. — Le principe de l'école de demain consistera dans l'activité manuelle et l'enseignement par le travail.

1495. — BÜRGER, R. **Les préludes sociologiques de l'école de travail manuel** *(Soziologische Präludien zur Arbeitsschule).* Z. Phil. Päd., vol. 19, nº 5, pp. 193-198. — Etudie le principe de l'école du travail manuel en corrélation avec les tendances du socialisme.

1496. — CONRAD, O. **Kerschensteiner et Gaudig** *(Der Kampf um die Arbeitsschule: Kerschensteiner und Gaudig).* Bl. Fortbild., pp. 849-853. — Etudes des tendances respectives de Kerschensteiner et de Gaudig, les deux principaux protagonistes de l'école de travail. Tandis que Kerschensteiner s'occupe essentiellemment de l'école primaire et vise à la formation civique des futurs citoyens, Gaudig, qu'intéresse davantage l'enseignement supérieur, considère l'éducation de la personnalité comme le but éducatif par excellence ; la base de tout enseignement doit être l'autonomie intellectuelle de l'élève. Les deux réformateurs poursuivent cependant le même idéal : la formation du cacractère par le travail personnel.

1497. — CONRAD, O. **Le principe du travail individuel dans les écoles supérieures de jeunes filles** *(Die modernen Prinzipien der « Abeitsschule » und « Selbsttätigkeit » in ihrer Anwendung auf die höhere Mädchenschule.* Höh. Mädchensch., pp. 190-199.

1498. — DEGUESELLE, E. **L'éducation par le travail.** Ed. fam, pp. 71-74. — Il importe d'enseigner aux garçons la pratique des arts manuels domestiques. Cet enseignement ménager leur permet d'effectuer chez eux, sans le secours d'ouvriers spéciaux, une quantité de réparations. Si le travail manuel était plus en honneur, les déclassés seraient moins nombreux.

1499. — DEGUESELLE, E. **Le travail manuel facilite l'étude.** Ed. fam., pp. 204-208.

1500. — DODD, A. E. **La conscience professionnelle dans les travaux manuels** *(Vocational Consciousness in manual training).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 4, pp. 329-338. — En ce moment, ce qu'on demande le plus à l'éducation professionnelle, c'est de développer la capacité générale de production. L'instruction technique spéciale n'est qu'une petite partie de cette capacité. Le maître de travaux manuels doit donc chercher à développer chez ses élèves l'initiative, la conscience, le contrôle de soi-même, et l'art de l'économie des efforts. Sans cela, toute instruction spéciale est vaine.

1501. — ENDERLIN, M. **Psychologie du travail manuel** *(Zur Psychologie des Werkunterrichts).* D. Schule, pp. 529-544. — Le but de la réforme scolaire est de rétablir le contact entre l'école, d'une part, les hommes et les choses, de l'autre. Les difficultés d'une telle réforme seraient aplanies si l'on faisait se rencontrer à l'école l'étude et la vie.

1502. — FERRIÈRE, A. **La loi biogénétique et l'école du travail** *(Biogenetik und Arbeitsschule, ein Programm zur Ausgestaltung der Volksschule),* 72 p., Beitr. z. Kindforschf. u. Heilerz. — L'enfant aime agir avant tout. C'est par l'action qu'il entre en contact avec le monde.

L'école devrait donc être fondée sur l'expérience de l'enfant, sur le travail réel de son corps et de son esprit, la mémoire et la raison n'ayant d'abord d'application que dans le domaine des choses concrètes. Proposer un programme qui réponde à cette exigence et dont toutes les parties aient déjà été appliquées et éprouvées, principalement dans les écoles nouvelles, tel est le but de cet opuscule. (A.)

1503. — FERRIÈRE, A. **La valeur morale des travaux manuels.** C. Ed. Mor., pp. 488-493. — L'évolution de l'enfant c'est, en petit, toute l'évolution sociale. D'où il résulte que l'enfant s'intéresse à ce qui émane de lui et à ce qui aboutit à lui. Il aime à agir ; fournissons-lui en le moyen en l'exerçant à des travaux manuels qui l'intéresseront et l'instruiront. Ces travaux développeront en outre chez lui la force musculaire, l'imagination et l'observation. D'autres avantages sont encore à signaler : la sincérité, l'émulation, l'assurance, l'estime des travailleurs, sans parler de l'énergie, de la persévérance etc. Mais pour atteindre ces résultats il faut guider l'enfant dans ses travaux.

1504. — FOERSTER, F. W. **Travail personnel et formation de caractère** *(Arbeitsschule und Charakter)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 113-115. A côté du travail personnel, il est indispensable de cultiver les facultés réceptives et contemplatives de l'enfant.

1505. — GANSBERG, F. **Réforme scolaire radicale** *(Radikalismus in der Schulreform)*. N. Bahnen, vol. 23, pp. 385-395. — Partisan d'une école du travail absolument libre de programmes, de dressage, de classement scolaire, de bulletins, destinée à former des citoyens et des personnalités.

1506. — GÖRI, J. **Le principe de l'école du travail personnel** *(Die schaffende Arbeit als Unterrichtsprinzip)*. Oesterr. Sch. Bote, n° 1, pp. 3-14, n° 2, pp. 69-78, et n° 3, pp. 117-127.

1507. — GRIMM, L. **Organisation de l'école de travail** *(Zur Ausgestaltung der Arbeitsschule)*. IV-55 p., Leipzig, B. G. Teubner. — Sans appareil scientifique, l'auteur esquisse un plan très complet de ce que sera l'enseignement dans l'école du travail. La première année scolaire — qui commence au printemps — aura comme point de départ et comme centre le jardin scolaire. Les premières observations de la flore et de la faune se grouperont autour du travail manuel dans le jardin. Par étapes successives, son programme embrasse toutes les branches enseignées dans l'école primaire. Ce qui distingue cet exposé, c'est le groupement systématique et l'enchaînement logique par lequel chaque principe dérive du principe fondamental de l'activité spontanée de l'enfant.

1508. — HERGET, A. **Portée de la réforme de l'école du travail personnel** *(Die Arbeitsschule. Was kann von den Reformvorschlägen leicht in die Praxis umgesetzt werden ?)*. Oesterr. Sch. Bote, n° 6, pp. 213-236.

1509. — HERTEL, F. **Le travail personnel à l'école primaire** *(Arbeitsmethode und Arbeitsunterricht in der Volksschule)*. D. Schulprax., pp. 25-27, pp. 36-39 et pp. 45-47. — Etudie les mesures méthodiques tendant à introduire le travail personnel pratique dans les différentes branches d'enseignement. L'enseignement par le travail, ce sont les travaux manuels, annexés à l'école sans être au service d'autres branches. Hertel répudie

l'opposition qu'on prétend établir entre l'école de travail personnel opposé à l'école instructive injustement décriée. Les nouveaux procédés ne constituent que le perfectionnement de méthodes dans un certain nombre d'enseignements pratiqués depuis longtemps.

1510. — INDORF, A. **Contribution à l'étude du problème de l'école de travail** *(Zu der Weiterbildung des Problems der Arbeitsschule)*. Z. Kinderforsch., 17e ann., no 7-8, pp. 316-319.

1511. — KERSCHENSTEINER, G. **Qu'est ce que l'école de travail?** *(Begriff der Arbeitsschule)*. VII-95 p., Leipzig et Berlin, B. G. Teubner. — Ce petit livre offre un exposé très clair et éloquent de ce qu'est en réalité cette « école de travail » que Kerschensteiner et ses amis tendent à substituer à l'école publique actuelle. Cette école se propose, avant tout, de former le caractère de l'individu, en tant que membre utile de la communauté. Deux conditions sont nécessaires : l'enseignement du travail manuel comme branche particulière, confié à des maîtres spécialisés, et le principe du travail en commun. L'école de travail présente ce trait caractéristique de former la faculté de penser logiquement, au moyen d'un travail intellectuel personnel. Avec beaucoup de modestie, et malgré les immenses progrès qu'ils ont réalisés, les promoteurs de ce mouvement prétendent moins innover qu'assurer le triomphe de très anciens principes de pédagogie et réaliser l'idée de Pestalozzi, qui était convaincu que « la culture professionnelle est la porte de toute culture humaine ».

1512. — KLOSTERMANN, H. L. **La main au service de la formation de l'esprit** *(Die Hand im Dienste der geistigen Entwicklung)*. Frauenbild., pp. 322-332. — La pédagogie de Frœbel, l'éducation par l'action, n'a pas été comprise de son temps. Aujourd'hui, l'école du travail la méconnaît également, si elle se borne à l'activité extérieure, sans mettre le travail manuel au service de l'éducation de l'esprit. L'activité manuelle forme la meilleure des transitions entre la période de la vie de la nature et celle de la culture. Indications pratiques sur les méthodes à suivre.

1513. — KÜHNEL, J. **Cours technique préparatoire** *(Technischer Vorkursus)*. VII-180 p., Leipzig, Dürr. — Dans le premier chapitre, l'auteur fait ressortir la nécessité d'une éducation technique. Aux deux modes usuels de transmission des connaissances : la parole et l'image, est venu s'en ajouter un troisième : l'activité personnelle. L'école, elle aussi a évolué : purement livresque et intuitive jusqu'à présent, elle tend à se transformer en école de travail. La technique constituant un des éléments essentiels de notre civilisation, et l'activité manuelle, basée sur la psychologie volontariste, étant la forme d'enseignement par excellence, l'éducation technique sera le complément nécessaire de toute éducation. L'éducation technique n'a rien de commun avec la spécialisation professionnelle de l'artisan : elle comprend l'étude de diverses branches techniques et sera en quelque sorte « intellectualisée ». Elle enseignera les causes et les effets, les propriétés des choses, mais excluera tout ce qui ne tend pas à la culture générale. Elle habitue à agir dans un but, à travailler avec goût. Le travail manuel faisant partie de l'éducation générale, c'est l'instituteur et non un maître technique, comme l'exige Kerschensteiner, qui en sera chargé. Le présent ouvrage est destiné à guider

ceux des instituteurs auxquels cette préparation technique manquerait. Le travail manuel, qui doit être au début une branche à part de préparation technique, devient ensuite un principe d'enseignement. Cet ouvrage, qui contient plus de 300 illustrations, est un guide très complet et pratique. (Dr S.)

1514. — LÖBMANN. **Ecole de travail personnel ou école livresque?** *(Arbeitsschule oder Lernschule?)*. Pharus, pp. 164-171.

1515. — MARKUS, H. F. **Résultats de l'éducation manuelle** *(Some results in manual trainig)*. J. of educ. psych., p. 461.

1516. — MAUNZ, T. **L'école de l'avenir** *(Zum Aufbau der Zukunftsschule)*. D. Schulprax., pp. 73-77. — Une voix contre le travail manuel comme branche autonome de l'enseignement primaire et comme principe d'enseignement.

1517. — MENTRÉ, F. **A B C d'une philosophie des travaux manuels.** Education, pp. 504-506. — Quelques réflexions sur le bénéfice physique, moral et intellectuel qu'on peut retirer des travaux manuels.

1518. — MORAWE, C. F. **Travail manuel des garçons** *(Knabenhandarbeit)*. Praxis Kn. Mädchenhandarb., n° 2, pp. 25-37. — Historique et développement de cet enseignement en Allemagne et en Amérique. Une expérience de 25 ans a prouvé la nécessité d'une réforme de la préparation des maîtres. Le véritable but éducatif du travail manuel est de compléter et d'approfondir l'éducation intellectuelle. Quelques mots sur l'organisation des séminaires de travail manuel à Berlin et à Hagen et sur les ateliers d'élèves dans les écoles primaires et secondaires.

1519. — ŒRTLI, E. **Le travail personnel à l'école primaire** *(Das Arbeitsprinzip in der Volksschule)*. Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 328-349. — L'école du travail personnel est la réalisation d'idées pédagogiques déjà anciennes. Oertli s'élève contre la tendance à ne voir dans ce principe qu'une forme du travail manuel. L'école du travail personnel doit développer harmonieusement toutes les facultés, initier à l'étude de la nature, du travail humain; elle doit être une école vraiment populaire, au sens large que lui attribuait Pestalozzi, n'ayant qu'un but: préparer l'enfant à la vie.

1520. — PABST, A., et divers. **L'école du travail personnel; expériences pratiques** *(Aus der Praxis der Arbeitsschule)*. VIII-436 p., Osterwieck, Zickfeldt. — Ce livre écrit en collaboration avec K. O. BEETZ, M. KÄSTNER, M. J. LANGGUTH, M. MITTAG, K. RÖSSGER, H. SCHÄFER, G. STIEHLER, H. STÜBLER, est riche en détails et en observations fines; il fait diversion aux éternelles discussions théoriques, et nous introduit dans le vif de la question de l'école du travail personnel et de ses méthodes. L'école du travail est celle qui tend à orienter l'enseignement vers l'expérience, l'observation directe; à développer dans toutes les branches, l'initiative et l'activité productrice de l'enfant, à former sa volonté et son caractère; c'est l'école éducatrice par excellence. Son but n'est donc pas, comme certains se l'imaginent, le règne exclusif du travail manuel. Ce premier volume traite de l'enseignement des sciences naturelles, de l'arithmétique et du dessin. Le suivant sera consacré à la religion et à la morale, à l'histoire et aux langues. Dans la partie théorique,

Pabst examine les défauts de l'éducation traditionnelle, le rôle moral et social du travail, l'importance du développement des facultés manuelles et fait un exposé historique de l'évolution de l'idée de l'école du travail. La méthode que préconise Rössger pour l'enseignement élémentaire consiste à se faire une idée des facultés sensorielles et intellectuelles de l'enfant par des dessins appropriés, puis de les développer par un enseignement purement occasionnel : dessins, modelage, petites chansons, etc. La lecture, l'écriture et le calcul ne sont enseignés que dans la seconde année, selon une méthode inductive basée sur les sens et le travail manuel. Une fois les opérations d'arithmétique apprises, le calcul restera uniquement pratique. De même pour le dessin, la géographie et les sciences naturelles, l'étude directe des objets remplace celle des formes abstraites. Les enfants construisent souvent eux-mêmes les appareils nécessaires. De temps à autre, ils rendent compte de leurs travaux par de petites conférences ou par des compositions dont ils choisissent eux-mêmes le sujet. (Dr E.)

1521. — PATZIG, R., LINKE, A. **Programme et méthode de l'école de travail** *(Tätiger Geist und geschickte Hand).* 158 p., Leipzig, E. Wunderlich. — Méthode et programme complet d'enseignement pour les huit classes de l'école primaire. Deux parties : L'une, générale, indique comment on développe l'initiative et l'autonomie de l'élève dans l'enseignement de toutes les branches. L'autre étudie l'application intégrale du principe du travail aux branches auxquelles il convient particulièrement : leçons de choses, sciences naturelles, géographie et histoire. Le programme de chaque année est traité séparément, de façon très claire grâce aux nombreuses planches reproduisant les dessins, modelages, découpages etc., que l'élève doit exécuter. Livre éminemment pratique, à recommander pour sa clarté et pour l'abondance de sa documentation.

1522. — PILZ, C. **Le principe du travail manuel et les langues étrangères** *(Das Arbeitsprinzip im fremdsprachlichen Unterricht).* D. Schule, pp. 495-499. — Application du principe du travail manuel à l'enseignement des langues étrangères.

1523. — REH, J. **Sur les termes : « Ecole livresque » et « Ecole de travail »** *(Etwas über die Schlagwörter « Lernschule » und « Arbeitsschule »).* Bl. Fortbild., pp. 929-939.

1524. — RÖSSGER, K. **L'école du travail de Leipzig** *(Leipziger Arbeitsschule).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 355-369. — Rapport illustré sur cette école.

1525. — RÖSSGER, K. **L'école de travail** *(Die Arbeitsschule).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 419-421.

1526. — SCHMID, A. **L'école et le problème du travail** *(Schule und Arbeitsproblem).* Z. Jug., 3e ann., no 5, pp. 127-132. — Ne s'associe pas à ceux qui, sur tous les tons, chantent les louanges de l'école du travail personnel. Le travail par lequel on prétend régénérer l'école n'est qu'une occupation manuelle factice, imposée aux élèves, non par la dure nécessité, mais dans un seul but éducatif. La famille, beaucoup mieux que l'école, est capable de préparer l'enfant à la vie.

1527. — SCHMIDT, O. **Sur quelles bases fonder l'enseignement par**

le travail ? *(Theoretische und praktische Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts).* IV-191 p., Leipzig, Teubner. — Ouvrage primé au concours organisé par la maison Teubner sur cette question. Des pédagogues de marque, comme Montaigne, Rousseau, Pestalozzi et Frœbel ont déjà fait allusion à la valeur éducative du travail. L'époque actuelle a relevé l'importance de cette idée. Expose ce qu'est aujourd'hui l'enseignement par le travail, les diverses conceptions de ce principe et la façon dont ses principaux représentants l'interprètent. Dans la partie théorique, l'auteur recherche le but à assigner à l'éducation populaire. Il le trouve dans les fins de la nature humaine : perfection de la connaissance et de la maîtrise des forces naturelles, unité morale et harmonie à l'intérieur de la société. Le but de l'éducation individuellle est subordonné au but de l'humanité. Il consiste à former des personnalités socialement éduquées, conscientes de leur devoir civique et désireuses d'agir en tout pour le bien supérieur de la collectivité. L'école ne doit pas seulement meubler l'esprit, elle doit faire, du corps, l'instrument docile de l'esprit. Les conséquences pratiques de cet idéal sont traitées par l'auteur qui montre, à la lumière de son expérience, quel parti on peut tirer du principe du travail. L'ouvrage se termine par un programme d'école normale. Cet ouvrage est abondamment illustré, et complété par un index bibliographique étendu. (A).

1528. — SEIFART, H. **A propos du travail manuel** *(Die Betätigung der Hand als Unterrichtsgrundsatz oder als Unterrichtsfach ?* D. Blätt., vol. 39, pp. 201-203, 210-213, 221-223, 232-234. — Le travail manuel doit être admis comme principe d'enseignement et non pas comme un objet enseigné. Dans l'enseignement moyen on fera quelques exceptions en raison de la difficulté des études techniques.

1529. — SEINIG, O. **La pratique de l'enseignement manuel dans le cadre de « l'école du travail personnel »** *(Anweisungen zum werkunterrichtlichen Betrieb im Rahmen der sog. Arbeitsschule).* 107 p., Berlin, Keferstein. — Ouvrage exclusivement pratique, destiné à montrer la valeur de l'activité manuelle pour le développement intellectuel et personnel de l'enfant. Fournit tous les renseignements nécessaires au maniement et à la répartition des outils, sans perdre de vue que le travail manuel est un principe et non une branche spéciale. L'activité manuelle n'étant qu'un moyen d'expression, l'essentiel n'est pas d'atteindre la perfection technique. Tous les exercices doivent, par conséquent, être peu coûteux et d'exécution facile. Tous les moyens d'expression se réduisant en dernier lieu à la parole et au dessin, la parole et l'action doivent être cultivées simultanément à l'école. De nombreux exemples illustrent ce nouvel enseignement. L'auteur a toujours en vue le but principal de l'enseignement et se garde de transformer l'école en atelier. Il n'indique que des exercices qui peuvent être faits en classe et sans préparation technique préalable. Le second volume de l'ouvrage contient des modèles des matériaux recommandés dans le premier volume, ainsi que des explications sur leur emploi. (Dr S.)

*1530. — SEINIG, O., E. HYLLA, WALTHER, P. ALTENSTEIN,

E. TSCHORN, P. BÖHME, O. SPIEGEL, H. STIEBALE, R. MIETZ. **L'enseignement par le travail** *(Der Arbeitsunterricht im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände und als Werkstättenunterricht).* 158 p., Osterwieck-Harz, 1911, A. W. Zickfeldt. — L'école du travail est la résultante de certaines idées philosophiques contemporaines. Le pragmatisme, qui place l'action au-dessus du savoir, la psychologie expérimentale, qui a révélé les rapports entre les processus psychiques et physiques et l'importance du sens musculaire dans la vie mentale, enfin le volontarisme et l'individualisme actuels ont déterminé une réaction contre l'intellectualisme et préparé le terrain à l'éducation par le travail. L'école du travail manuel et personnel veut éduquer la main pour deux raisons : 1° parce que les perceptions du sens musculaire, ajoutées à celles des autres sens fournissent des représentations claires; 2° parce qu'à notre époque l'habileté manuelle est de plus en plus nécessaire. L'enfant n'est pas seulement un être réceptif et imitateur; il a aussi une faculté productrice : d'où la valeur du travail personnel. Le dessin, le modelage, les formes les plus variées de l'activité manuelle jouent un grand rôle dans la nouvelle méthode. Il n'est pas de branches où le principe du travail ne trouve son application : dans la géographie et l'histoire elle reposera sur la représentation plastique et graphique des formes du terrain, des objets caractéristiques d'une époque, etc. ; dans les sciences naturelles, sur l'étude directe de la nature et la reproduction de ses formes. En physique et en chimie, les élèves font eux-mêmes le plus d'expériences possible, construisent certains instruments, etc. Il n'est pas jusqu'à la poésie et la composition qui ne puissent s'inspirer de cette méthode : gestes, mimique, pantomime, dessin et modelage des objets à décrire. Les concepts numériques peuvent également être acquis de la même façon. L'application du principe du travail nécessite quelques dispositions spéciales quant à la discipline, à l'aménagement des écoles à la préparation des maîtres. L'école du travail manuel et personnel est la réalisation d'une grande idée, destinée peut-être à modifier profondément les conceptions pédagogiques courantes.

1531. — SPRINGER, J. **Pratique d'un enseignement élémentaire moderne** *(Aus der Praxis des modernen Elementar Unterrichtes).* vi-160 p., Leipzig, Wunderlich. — Vingt-trois classes d'essai ont été instituées à Leipzig pour l'application des principes de l'école du travail. Celle de Springer était la première année d'une école de petites filles ; l'expérience a pleinement réussi. Springer a pu faire appel aux fonctions motrices et actives de l'enfant autant qu'à ses fonctions réceptives, sans qu'il en résultât de retard dans son développement. Les principaux éléments de cette éducation ont été : le penchant de l'enfant à raconter ce qui lui arrive (récits de promenades, etc.), le développement de l'observation, l'activité manuelle (reproduction plastique, linéaire, etc.), le jeu. Pour la lecture, c'est des interjections lancées au jeu et des vers de rondes enfantines que fut tirée la notion des voyelles ; quelques consonnes furent découvertes de même par l'analyse et on parvint ainsi à composer des syllabes et de petits mots. L'orthographe, le calcul, le chant, les éléments de la composition écrite sont enseignés d'après les

mêmes principes d'activité spontanée. Ce livre montre la vie heureuse qui peut régner dans une école où l'on respecte la nature de l'enfant. (Dr B.)

1532. — STIEHLER, G. **Théorie et pratique** *(Prinzip-Disziplin)*. N. Bahnen, vol. 23, pp. 241-256. — La distinction entre l'école du travail et l'école du savoir livresque repose en partie sur un malentendu. Il y a différentes façons d'exprimer ce que l'on sait : la parole, le geste, le dessin ou la reproduction plastique. L'école moderne appuie davantage sur ces dernières, mais on ne doit pas oublier que la parole reste le moyen le plus pratique d'expression.

1533. — STIELER, G. **La valeur expressive et les limites du modelage** *(Ausdruckswert und Grenzen des Formens)*. Monatsh. P. S., pp. 304-310. — Contribution à l'application pratique du principe du travail manuel.

1534. — TROLL, M. **L'école de travail et les travaux manuels** *(Wesen und Grenzen der Arbeitsschule und des Werkunterrichts)*. D. Blätt., vol. 40, pp. 5-7, pp. 16-18, pp. 26-28. — Le principe du travail manuel peut régir tout enseignement ; appliqué aux sciences morales il ne nécessite aucun matériel spécial.

1535. — VINCENT, D. **L'école et les métiers**. Ecole nouv., 15e ann., pp. 466-467. — Vivre c'est agir : pour préparer à la vie, l'école doit mettre l'enfant dans l'action et régler cette action par « l'utilité ».

1536. — VOGEL. P. **L'école de travail** *(Die Arbeitsschule)*. 40 p., Langensalza, F. Gressler. — Le principe fondamental de l'école de travail est de tenir compte du développement de l'enfant dans le choix des matières d'enseignement, d'éviter l'abstraction et la spécialisation prématurée, de développer les forces intellectuelles et morales par une activité concrète. L'éducation manuelle mal comprise peut conduire à la recherche de la seule habileté technique, tandis que le but de l'activité corporelle est d'atteindre, par la combinaison des processus psychiques et physiques, un plus haut degré d'activité intellectuelle.

1537. — WALSEMANN, H. **La forme et la perception** *(Form und Anschauung)*. Landssch., II, pp. 33-40, 68-74. — Critique l'école de travail, et notamment la tendance, issue d'après lui de la philosophie de Wundt, à exagérer l'importance des sensations tactiles. Il faut provoquer chez l'enfant l'abstraction, soit dans la forme géométrique soit dans d'autres domaines, et l'école de travail, par son exagération de l'activité musculaire, risque d'arrêter artificiellement le développement de l'abstraction.

1538. — WALSEMANN, H. **Le labyrinthe** *(Der Irrgarten)*, 115 p. Hannover, Carl Meyer. — Sous forme de lettres à un ami, l'auteur combat en discours assez vifs ce qu'il appelle l'erreur de l'école du travail. Sa thèse fondamentale est celle-ci : L'école doit aider les enfants à former des concepts. Or, en restant délibérément dans le domaine de l'intuition, on retarde le développement normal de l'enfant. L'enseignement concret de l'arithmétique, l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les mots entiers (et non par les lettres) le principe de l'activité musculaire, l'enseignement dit « total » (parce qu'il considère un objet sous tous ses points de vue et ne sépare plus les différentes branches de

l'instruction) sont vivement critiqués. Cependant Walsemann, lui aussi part de l'intuition pour arriver au concept. De toute cette critique il ne reste donc que le désir d'arriver plus tôt à un certain degré d'abstraction, d'une part, et la constatation légitime de cette exagération dans les tendances parfois trop exclusives des protagonistes de l'école de travail.

1539. — WALTHER, A. **Ecoles coloniales** *(Unsere Regierungsschulen als Arbeitsschulen).* Päd. Stud., pp. 166-181. — Sur la nécessité d'introduire le travail manuel, jardinage, labourage, travail d'atelier, etc. dans les écoles coloniales allemandes, aussi bien au point de vue social (paresse des indigènes) que pédagogique.

1540. — WARMUTH, O. **La pratique de l'école de travail** *(Die Praxis der Arbeitsschule).* Munich, 3e vol., A. Seyfried & Cie. — Petit périodique mensuel fournissant une documentation abondante sur l'application pratique du travail manuel et personnel dans l'enseignement élémentaire. Consacre quelques articles à la théorie de l'école de travail mais contient surtout des modèles de leçons : composition, géographie, histoire, calcul, travaux manuels, découpage, modelage, etc. Chaque leçon-type est illustrée de photographies d'ouvrages exécutés par les élèves. Les écoliers reproduisent en plastiline ou en terre glaise les monuments historiques de leur contrée ou les formes géographiques des différentes régions. Ils parviennent à construire, avec un matériel très rudimentaire, toute espèce d'objets en miniature.

1541. — WELLMER, W. **Ecole du travail et exercices pratiques** *(Arbeitsschule-Schülerübungen).* Säem., pp. 70-78. — Aux cours de sciences naturelles, les élèves devraient, après l'énoncé du problème, trouver et construire eux-mêmes un appareil très simple et répéter les exercices jusqu'à ce qu'ils en trouvent la solution. D'où la nécessité de restreindre de beaucoup les programmes encyclopédiques de ces cours.

1542. — WIEDERKEHR, G. **L'école du travail** *(Zur Frage der Arbeitsschule).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 481-502. — L'école du travail est un postulat de notre civilisation actuelle.

1543. — WIGGE, H. **Le travail manuel** *(Zur Frage des Werkunterrichts).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 138-142. — Le travail manuel, comme principe d'enseignement, n'est conforme ni à la nature, qui demande l'activité libre du corps, non l'emploi systématique d'instruments, ni à la civilisation moderne qui exige surtout la culture de l'esprit. Des raisons psychologiques et didactiques s'opposent en outre à une introduction générale du travail manuel obligatoire dans les écoles ; l'auteur se déclare donc opposé à cette méthode.

1544. — WOHLRAB, E. H. **Pratique de l'école de travail** *(Aus der Praxis der Arbeitsschule).* 128 p., Leipzig, E. Wunderlich. — But de ce livre : mise en pratique du principe du travail manuel et personnel. dont la théorie peut être considérée comme élaborée. Le travail manuel n'a pas sa fin en lui-même, il n'est que le moyen de développer toutes les facultés de l'enfant. Pour enseigner selon la nouvelle méthode, il n'est pas besoin de talents spéciaux ; un peu d'habileté et d'entraînement suffit. Résultats d'une longue expérience, les procédés indiqués sont

extrêmement variés. Ils trouvent leur application dans une série de leçons types des plus suggestives.

1545. — WOHLRAB, E. H. **Ma deuxième année d'école** *(Mein zweites Schuljahr).* 152 p., Leipzig, Wunderlich. — L'auteur est un partisan modéré mais énergique de l'école du travail personnel et un excellent praticien. Par les exemples développés dans ses livres, il gagnera certainement maint sceptique à l'idée de l'école nouvelle. Les exemples pratiques sont empruntés à l'enseignement religieux, à celui de la langue maternelle, de l'enseignement intuitif, du calcul, de la calligraphie, du chant, de la récitation et au jeu. Un chapitre traite de la lecture en classe.

1546. — ZÜHLSDORFF, E. **Le principe du travail au point de vue psychologique** *(Arbeitspädagogik in psychologischem Licht).* Bl. Forbild., pp. 541-543. — Ne voit aucune opposition entre l' « Ecole livresque » *(Lehrnschule)* et l' « Ecole du travail » car, dans l'une comme dans l'autre, il faut travailler et étudier. Mais le principe du travail a de sérieux avantages : activité personnelle de l'élève, appel fait à sa volonté, éducation à l'autonomie, importance donnée à l'activité manuelle.

1547. — **L'activité manuelle et la réforme scolaire** *(Volksschulreform unter Berücksichtigung der Handbetätigung).* Prax. Arbeitssch., nº 5, pp. 81-98.

1548. — **Enquête sur l'école dite de travail** *(Stimmen zur Frage der « Arbeitsschule »).* D. Schule, pp. 138-149, 216-228, 285-297. — Réponses à un questionnaire adressé par la Deutche Schule à un certain nombre de personnalités pédagogiques allemandes. Pour W. Münch l'école de travail est un problème non encore résolu ; un programme définitif ne peut donc être élaboré. R. Lehmann envisage le nouveau système essentiellement au point de vue de l'éducation de la personnalité et de la formation du sens social. E. Linde voudrait qu'on ne restreignit pas le concept aux simples travaux manuels. W. Rein préfère le terme d' « école éducative » à celui d' « école de travail ». P. Barth assigne trois buts à l'école de travail : l'acquisition des connaissances, la formation du caractère intellectuel et l'éducation à la maîtrise de soi. J. Tews veut une école vraiment populaire, répondant aux besoins du peuple, une école de travail en vue du travail. Selon Otto von Greyerz le but doit être de mieux préparer la jeunesse aux labeurs de la vie. Quant à Gaudig, il relève le danger que font courir au mouvement les confusions résultant du vocable « travail », que chacun interprète différemment. Le but le plus élevé de l'école de travail, est la formation de la personnalité. Cordsen est d'avis que le débat entre l'école livresque et l'école de travail ne saurait être tranché sans une sérieuse analyse des processus mentaux. L. A. Pretzel enfin croit, avec d'autres, que le terme « Ecole de travail » est malheureux et cause des équivoques et des malentendus.

1549. — **Esquisse d'un enseignement d'après le principe du travail.** *(Unterrichtsskizzen nach dem Arbeitsprinzip).* Leipzig, Alfred Hahn. — Cet ouvrage, avec ses nombreuses et charmantes illustrations, nous introduit dans les huit classes d'une école primaire dont les leçons ont été sténographiées. Gauches et primitifs au début, les travaux des petits

artistes deviennent de plus en plus sérieux et complexes. Livre éminemment pratique, à recommander aux maîtres de l'enseignement primaire. Mieux que toutes les discussions et que tous les exposés théoriques, il leur montrera le chemin à suivre et leur donnera le courage de persévérer.

1549 bis. — **Frœbel et l'école de travail** *(Fröbel; von seiner Bedeutung für die Arbeitsschule).* Prax. Arbeitssch., n° 2, pp. 21-25.

Voir aussi à l'index : *Activité individuelle, Ecole de travail individuel.*

Section II. — Didactique spéciale.

I. — Langue maternelle.

a. — *Enseignement de la Lecture.*

1550. — ALLMENDIGER. **L'enseignement de l'A B C** *(Zur unterrichtliche Behandlung der Fibel).* Pharus, pp. 531-551.

1551. — CLEMENZ, B. **L'abécédaire** *(Fibel und Elternhaus).* D. Elternz., 3e vol., n° 7, pp. 116-119. — Sur le choix d'un abécédaire.

1552. — COËFFÉ, A. **L'enseignement de la lecture. La méthode phonique.** Volume, mai, pp. 514-515. — Sur la méthode phonique et ses avantages pour l'enseignement aux adultes illettrés.

1553. — DUMVILLE, B. **Premier enseignement de la lecture** *(The methods of teaching reading in the early stages).* Sch. World, pp. 408-413. — Etude critique des diverses méthodes usitées : alphabétique, phonique, verbale (le mot pris comme un tout). L'auteur préfère la méthode verbale. Il appuie sa préférence sur les résultats de ses expériences.

1554. — DUVILLARD, E. **Le chronomètre à la leçon de lecture.** Interméd. Educ. 1e année, n° 1, pp. 9-12. — La lecture chronométrée peut servir à un examen rapide de la vivacité intellectuelle des élèves que le maître ne connaît pas encore.

1555. — FOXLEY, B. **Comment les enfants apprennent à lire** *(How children learn to read).* Sch. World, pp. 413-416. — Des trois méthodes d'enseignement de la lecture usitées en Angleterre, épellative, phonique et verbale (le mot pris comme un tout), l'auteur préconise la troisième. Ses observations l'amènent à conclure que les enfants se servent en général de cette méthode, à moins qu'ils ne soient forcés par le professeur d'en employer une autre.

1556. — GANSBERG, F. **Plus d'alphabet !** *(Los von der Fibel!).* D. Schulprax., pp. 137-139.

1557. — GILL, E. J. **Enseignement de la lecture.** *(Methods of Teaching Reading).* J. of exp. ped., vol. I, n° 3, pp. 243-248. — Deux paragraphes ont été imprimés sur des cartes, en supprimant les espaces entre les mots. On les a présentées à des classes d'enfants (de 6 à 7 ans)

qui avaient appris à lire respectivement selon la méthode phonétique et selon celle qui apprend à reconnaître chaque mot comme un tout. Les élèves dressés à la seconde de ces méthodes se sont montrés notoirement supérieurs dans la lecture des textes.

1558. — GÖTZE, O. **L'enseignement élémentaire de la lecture** *(Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts mit Berücksichtigung der Geschichte der Leselehrmethoden).* 86 p., Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Recherche les principes et les méthodes. Toutes les prétendues innovations ont déjà été préconisées auparavant, même sans être basées sur l'expérimentation comme aujourd'hui. Il restera néanmoins impossible de trouver une méthode de lecture qui soit absolument satisfaisante en elle-même. La personnalité du maître joue un rôle capital dans les classes élémentaires.

1559. — HERRMANN, R. **J. Ch. Gotthelf Rochlitzer et l'enseignement élémentaire de la lecture** *(Johann Carl Gotthelf Rochlitzer, einer der Erfinder der Lautiermethode).* Z. Gesch. Erz., pp. 257-287. — Sur les doctrines pédagogiques de Rochlitzer et spécialement sur ses idées relatives à l'enseignement élémentaire. Rochlitzer préconisa et appliqua dès 1798 la méthode dite phonique qui consiste à faire lire à l'enfant non des lettres mais des syllabes ou des mots. C'est donc à tort qu'on a attribué la paternité de cette idée à Olivier (1803), à Krug (1805) à Stephani (1807), à Graser (1812) et à d'autres.

1560. — KARSTÄDT, O. **Procédés nouveaux de lecture** *(Jenseits von Phonetik und Normalwort).* Päd. Zeit., pp. 14-19. — Il faut s'écarter des méthodes de lecture purement mécaniques et donner à l'abécédaire la forme d'un livre de lecture pour la jeunesse.

1561. — KOCH, A. **Routine et progrès dans l'enseignement de la lecture** *(Das Alte und Neue im ersten Leseunterricht).* Päd. Zeit., pp. 320-322.

1562. — KOLREP, H. **Abécédaires américains** *(Amerikanische Fibeln).* Päd. Zeit., pp. 753-756.

1563. — LEHM, K. **L'enseignement élémentaire de la lecture** *(Zur Technik des ersten Leseunterrichts).* D. Schulprax., pp. 19-21.

1564. — POLLET, E. **Quelques réflexions sur la lecture courante à l'école primaire**. Man. gén., 79e ann. pp. 293-294. — Des couleurs, du mouvement, voilà ce qu'un livre de lecture doit offrir à l'enfant pour l'intéresser.

1565. — REYER, W. **Enseignement de la lecture** *(Vom Lesenlernen.* Landssch., vol. II, pp. 331-355. — Pour apprendre à lire aux enfants il faut partir de mots entiers dont on analyse la forme visuelle, mais non la forme acoustique.

1566. — SHOLTY, M. **Sur la lecture des mots chez l'enfant** *(A Study of the Reading Vocabulary of Children).* Elem. Sch. T., vol. XII, nº 6, pp. 272-277. — Consigne les résultats de recherches faites sur trois enfants de huit à neuf ans et recevant le même enseignement. Des différences intéressantes ont été constatées, surtout en ce qui concerne la méthode phonique. Ce résultat suggère les questions suivantes : 1º l'usage de la méthode phonique forme-t-il des lecteurs plus lents, quoique plus

indépendants ? 2° cette lenteur peut-elle être surmontée par des exercices minutieux permettant de reconnaître les mots à première vue ?

1567. — SMITH, H. B. **L'enseignement de la lecture** *(On the teaching of Reading)*. Sch. World, pp. 13-15. — Traite de la troisième période de l'enseignement, c'est-à-dire l'assimilation du sens contenu dans les mots. On doit admettre la valeur des exercices techniques de lecture, cependant il est essentiel que la lecture rende l'auditeur conscient de ce qui est lu, plutôt que de lui faire apprécier l'excellence du procédé. Discussion sur les moyens variés susceptibles d'aider l'élève à percevoir le sens de ce qu'il lit.

1568. — VIDI. **L'enseignement de la lecture.** Volume, mars, pp. 377-381. — L'auteur préfère à la méthode phonique la méthode courante qui tient mieux compte du développement de l'enfant. Il relate une expérience faite dans deux classes parallèles de garçons et prouvant que, si les deux systèmes s'équivalent pour un petit nombre d'enfants bien doués, la méthode phonique se trouve très inférieure pour la généralité des enfants.

Voir aussi à l'index : *Lecture*.

b. — *Enseignement de l'Ecriture.*

1569. — BRETERNITZ, B. **La calligraphie dans les écoles d'adultes** *(Zum Schönschreibunterricht in der Kaufmännischen Fortbildungsschule)*. Fortbild., pp. 124-125.

1570. — FREEMAN, F. N. **L'écriture ; problèmes et méthodes de recherche** *(Problems an Methods of Investigation in Handwriting)*. J. of educ. psych., pp. 181-190. — L'auteur expose les problèmes qu'il faut étudier et analyse les méthodes à employer. Il discute les mérites respectifs des diverses méthodes d'écriture et donne la préférence à la méthode Ayres dans laquelle on compare l'écriture avec une série de modèles d'une netteté variable.

1571. — FREEMAN, F. N. **Enseignement de l'écriture** *(Current Methods of Teaching Handwriting)*. Elem. Sch. T., vol. XII, n° 9 et 10, pp. 427-436, 481-493 ; vol. XIII, n° 1, pp. 25-40. — Résumé et discussion des réponses à une enquête faite dans un grand nombre d'écoles concernant les méthodes d'enseignement de l'écriture. La discussion a porté principalement sur les systèmes en usage, les styles d'écriture et sur le temps consacré à cette étude. Faut-il enseigner d'abord des lettres simples ou des mots entiers et dans quel ordre ? Quelle importance relative doit-on attacher à la rapidité et à l'exactitude. ? Usage et abus des cahiers de modèles. Discute, dans un second article, les méthodes d'exercice à employer pour combiner les mouvements du bras avec ceux des doigts dans l'écriture. Examine aussi l'enseignement de l'écriture dans les différents degrés scolaires.

1572. — GANSBERG, F. **Enseignement occasionnel de l'écriture et de la lecture** *(Schreiblesen als Gelegenheitsunterricht)*. N. Bahnen, vol. 23,

pp. 307-322. — Maintient éveillé l'intérêt des enfants en leur exposant, à l'aide de dessins, de petits récits. Ceux-ci contiennent quelques mots caractéristiques que les enfants sont ensuite appelés à lire ou à écrire.

1573. — GANSBERG, F. **Travail personnel dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture** *(Produktive Arbeit im Schreibleseunterricht).* Säem., pp. 315-321. — Les innombrables exercices d'orthographe, fatigants et inutiles, empêchent le travail personnel des enfants, auquel on devrait faire une place dès le début, dans l'enseignement de l'écriture et de la lecture.

1574. — KING, I. et JOHNSON, H. **L'appréciation de l'écriture par « l'échelle de Ayres »** *(Writing abilities measured by the Ayres Scale).* J. of educ. psych., pp. 514-520. — L'« échelle de Ayres » consiste en une série de spécimens d'écriture gradués selon leur lisibilité. Il y a trois spécimens (écriture droite, mi-inclinée, inclinée) pour chaque degré de netteté. Un juge unique évalua au moyen de cette échelle, 966 spécimens écrits par des enfants de tous âges, et huit autres juges firent un choix parmi cette collection. Les écarts d'appréciation furent moindres que la différence entre un degré et le degré voisin.

1575. — KUHLMANN, F. **Enseignement de l'écriture** *(Über die Notwendigkeit einer Reform des Schreibunterrichts).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 75-79. — Moyens de remédier à la décadence de l'art calligraphique par un enseignement analogue à celui du dessin.

1576. — LAY, W. A. **Caractères gothiques ou romains ?** *(Deutsche oder lateinische Schrift ?).* Z. päd. Psych., vol. XIII. pp. 106-119. — Constate, contrairement aux résultats des expériences précédentes, que les caractères gothiques se lisent plus vite que les caractères romains ; recommande l'emploi des premiers.

1577. — LINDNER, R. **Ecriture anglaise et écriture gothique à l'école allemande** *(Untersuchungen über die Auffassung von Antiqua- und Kurrentschrift bei Schulneulingen).* Arch. f. Päd., II, pp. 96-107. — Préfère l'écriture anglaise pour le premier enseignement élémentaire.

1578. — ROSENMAYER, E. **Le dessin à main levée et l'enseignement de l'écriture** *(Die Freiarmübungen im Dienste des Schreibunterrichts).* Landssch., vol. II, pp. 200-208, 238-244, 256-273. — Les exercices de dessin à main levée, tels que Liberty Tadd les fait exécuter au tableau noir, peuvent être appliqués avec profit à l'enseignement de l'écriture. Rosenmayer donne aux élèves de grandes feuilles de carton ou de papier d'emballage sur lesquelles il leur fait dessiner, en scandant l'exercice par des commandements rythmiques, les formes élémentaires des lettres de l'alphabet et ensuite ces lettres elles-mêmes. Plus tard il en arrive aux exercices ordinaires d'écriture. L'expérience lui a prouvé que l'exercice d'entraînement a été d'une grande utilité.

1579. — RUSK, R. R. **Les mouvements dans l'écriture** *(Movements in handwriting).* Sch. World, pp. 379-381. — Afin d'atteindre le maximum d'aisance et d'économie de travail, il faut que le papier soit posé à angle droit avec l'avant-bras et que l'écriture penche à droite. Bien que les Américains considèrent les mouvements de la main et du bras comme préférables à ceux des doigts, de nouvelles expériences sont nécessaires

pour décider s'il faut préférer les uns ou les autres, ou les combiner entre eux.

1580. — TESCH. **Ecriture allemande ou anglaise** *(Lateinische oder deutsche Buchstaben).* Päd. Stud., pp. 119-133. — Raisons qui militent en faveur de l'emploi des caractères gothiques pour l'écriture allemande.

1581. — THORNDIKE, E. L. **L'écriture** *(Handwriting).* 41 p., New-York, Columbia University. — Verdicts d'environ 40 juges compétents, rendus à propos de 1000 spécimens d'écriture d'enfants, servant de base à une échelle qui permette d'évaluer d'une manière précise le mérite d'un spécimen donné (l'échelle est reproduite). L'auteur discute en toute compétence les principes de statistique impliqués dans la construction et l'usage de ce genre d'échelle, et en fait la critique. Ce livre renferme également une série d'études sur les résultats obtenus par les différents systèmes d'enseignement, les variations individuelles, etc., ainsi que diverses observations intéressantes sur la didactique de l'écriture, la corrélation entre l'écriture et l'intelligence, etc.

Voir aussi les nos 502, 1165.

c. — *Enseignement de l'Orthographe.*

1582. — ARCHER, W. **Pour l'orthographe rationnelle** *(The cais for rashonal speling).* 4 p., Londres. Simplified Speling Society. — L'orthographe anglaise est pleine d'absurdités et d'inconséquences dont l'étude représente, dit l'auteur, une perte de temps d'au moins une année dans l'ensemble des études, et qui constituent pour la raison une éducation à rebours. Dans la nouvelle orthographe proposée par la Simplified Speling Society et appliquée dans cette brochure, chaque son n'est représenté que par une notation orthographique (lettre ou groupe de lettres) et chaque notation n'a qu'un son.

1583. — ARCHER, W. **Les adversaires de la simplification de l'orthographe** *(The cais against simplificaishon).* Londres, Simplified Speling Society. — Argumentation analogue à celle de l'ouvrage précédent.

1584. — BELOT, A. **La place des fautes d'orthographe.** Bull. Sté libre, no 78, pp. 144-149. — On affirme généralement que les fautes d'orthographe fourmillent surtout à la fin des dictées ; vérification faite, Belot constate qu'elles n'abondent pas plus à la fin qu'au commencement des épreuves. Le milieu est la partie la plus imparfaite.

1585. — COOK, W. A. **Faut-il enseigner l'orthographe par des règles ?** *(Shall we teach Spelling by rule ?)* J. of educ. psych., pp. 316-325.

1586. — COUSINET, R. **Réflexions pédagogiques.** Educ. mod., pp. 72-77.

1587. — FAHLBUSCH, E. **Psychologie de l'orthographe** *(Einige Gedanken zur Psychologie des Rechtschreibens).* Päd. Warte, pp. 173-179. — D'après Mohr, l'orthographe de 68,5 % des mots allemands correspondrait à l'image phonétique, 26,8 % pourraient être déterminés par des règles et 5 % seulement seraient absolument irréguliers. Toutefois,

la langue n'est pas seule à considérer dans cette question ; le type représentatif des élèves importe aussi, comme l'a très justement démontré Lay, bien qu'il ait peut-être attaché trop d'importance au type moteur. L'œil joue aussi un grand rôle dans l'orthographe.

1588. — FIKENSCHER, F. **Les dictées** *(Ueber Diktate)*. D. Schulprax., pp. 85-86.

1589. — FRANKE, Th. **L'enseignement de l'orthographe** *(Die Stufe der Darbietung oder Anschauung im Rechtschreibunterricht)*. Landssch., vol. II, pp. 9-16. — D'après les recherches expérimentales de Pohlmann, Lay, Meumann, la meilleure méthode pour l'enseignement de l'orthographe consiste dans la présentation visuelle des mots combinée avec les éléments moteurs de la copie. Cependant l'attention et la réflexion doivent ajouter leur effort à celui de la mémoire visuelle et motrice.

1590. — FRANKE, Th. **La valeur des exercices oraux pour l'orthographe** *(Der Wert der mündlichen Sprachpflege für das Rechtschreiben)*. Landssch., vol. II, pp. 74-79. — L'analyse du mot par l'épellation est un élément utile de l'enseignement de l'orthographe.

1591. — GILL, E. J. **L'enseignement de l'orthographe** *(The teaching of speling)*. J. of exp. ped., vol. I, nº 4, pp. 310-319. — Investigation nouvelle, complétant celle sur la lecture (nº 1557 ci-dessus). Contrairement à l'opinion courante, l'auteur arrive à la conclusion que les enfants initiés à la lecture par la méthode des « phrases » ou « tout visuels » apprennent plus efficacement l'orthographe que ceux qui ont passé par la méthode phonétique.

1592. — KOSOG, O. **L'orthographe allemande** *(Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform)*, 24 p., Leipzig, Teubner. — Critique et propositions de réformes. Expérience intéressante : résultats déplorables d'une dictée imposée à des hommes cultivés de professions différentes.

1593. — LOBSIEN, M. **Les bases de l'enseignement de l'orthographe** *(Über die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts)*. Päd. Stud., pp. 289-333 et pp. 382-403. — Expose et critique les théories de Lay et autres et expose les résultats de ses propres recherches.

1594. — PETER, F. — **Le sport et la statistique dans l'enseignement de l'orthographe** *(Zur Schulbewegung. Sport und Statistik im Orthographie-Unterricht)*. Pharus. pp. 439-442.

1595. — RIPPMANN, W. **Réforme de l'orthographe** *(Simplified Speling)* Sch. World, pp. 126-128. — Répétition des arguments déjà proposés en faveur de la réforme de l'orthographe anglaise, avec un exposé des progrès accomplis par la société fondée dans ce but.

1596. — SCHULTZE, W. **Correction des fautes d'orthographe** *(Etwas über « Fehler » und « Berichtigungen »)*. Bl. Fortbild. pp. 306-308.

1597. — SUZZALLO. H. **Etude expérimentale de l'enseignement de l'orthographe** *(Comparative experimental teaching in spelling)*. 66 p., Teachers College Record, New-York, vol. 13, nº 1, J. E. Russell. — C'est la seconde de deux études sur l'enseignement de l'orthographe, visant les buts suivants : 1º unifier notre connaissance des méthodes courantes d'instruction de chaque branche scolaire ; 2º apprécier les

moyens usuels d'améliorer la technique de l'enseignement ; 3° rechercher une méthode spéciale, scientifique et pratique, pour déterminer la valeur des méthodes courantes. Le présent mémoire expose les résultats des expériences tentées actuellement dans l'enseignement de l'orthographe et dirigées par l'auteur à l'Ecole Horace Man. Intéressante contribution aux études sur la psychologie des sujets scolaires élémentaires.

1598. — TURNER, E. A. **L'enseignement de l'orthographe** *(Rules versus drill in teaching spelling).* J. of educ. psych., pp. 460-461.

1599. — WERTH, P. **Dictée et copie** *(Reinliche Scheidung zwischen Diktat und Niederschrift).* Päd. Zeit., pp. 888-891. — Il faut les séparer nettement.

1600. — WINKELHÖFER, H. **L'amélioration de l'orthographe** *(Zur Hebung der Rechtschreibung).* Z. œsterr. Volkssch., n° 4, pp. 121-122.

1601. — **L'orthographe simplifiée** *(Simplified Speling).* 93 p., Londres Simplified Speling Society. — Ce petit livre, publié par la « Société d'orthographe simplifiée » à Londres, est d'une lecture attrayante et facile. Les difficultés et les absurdités de l'orthographe anglaise y sont relevées, leur origine et leurs inconvénients expliqués. Les auteurs plaident en faveur d'une réforme de l'orthographe qui aurait pour conséquences : 1° d'épargner aux enfants une grande perte de temps et d'efforts consacrés à apprendre l'orthographe actuelle, 2° de faciliter aux étrangers l'étude de l'anglais et 3° de faciliter aux Anglais l'étude des langues étrangères en formant leur oreille aux sons du langage parlé. Les spécimens de cette orthographe simplifiée qui sont joints à l'ouvrage sont intéressants, quoique, à première vue, on ait quelque peine à y retrouver l'anglais habituel.

1602. — **Le pionnier (orthographe simplifiée)** *(The pioneer ov simplified Speling).* Londres, Simplified Speling Society. Cette petite revue paraissant chaque mois (sauf deux mois en été) est publiée par la Simplified Spelling Society qui se propose d'introduire une réforme radicale de l'orthographe anglaise.

Voir aussi à l'index : *Orthographe.*

d. — *Enseignement élémentaire de la Langue maternelle. Prononciation, Grammaire etc.*

1. — Langue française.

1603. — ADHER, J. **La nouvelle méthode d'enseignement grammatical à l'école primaire.** Bull. Ens. sec. Toulouse, vol. XXI, n° 6, pp. 260-262.

1604. — BOUCHENDHOMME, E. **De l'enseignement du français.** 207 p., Paris, Libr. Armand Colin. — L'auteur examine successivement et en détail l'enseignement de la grammaire, de l'analyse logique, de l'orthographe, de la lecture expliquée, de la récitation et de la compo-

sition française. Il montre comment on peut, tout en respectant ces cadres traditionnels, renouveler la méthode. Ainsi on remplacera avec avantage certains exercices grammaticaux mortellement ennuyeux par des leçons orales pleines de vie. La dictée ne sera plus un casse-tête orthographique où d'innombrables fautes sont inévitables, mais un exercice précédé d'explications, où les fautes ne seront qu'exceptionnelles, etc. De partout on bannira le mécanisme, le verbalisme, le formalisme ; on partira toujours de la réalité connue, on habituera les élèves à une sincérité intellectuelle absolue ; partout enfin l'élève collaborera activement avec le maître. Les instituteurs trouveront dans ce volume un guide intelligent et expérimenté.

1605. — BRELET, H. **La valeur éducative de la grammaire.** Education, pp. 192-200. — Base des études littéraires, la grammaire a en outre une valeur éducative propre. Dans toutes les langues, les règles d'accord, l'emploi des temps, du mode subjonctif, etc., demandent de l'attention, du jugement, du goût, de la finesse même. La recherche du sens précis des mots met en œuvre le raisonnement et toutes les facultés intellectuelles.

1606. — BRUN, H. **La « lecture expliquée » à l'école primaire.** Volume, nº 22, pp. 339-342. — Remarques judicieuses sur la valeur de cette méthode et l'utilité de la développer.

1607. — BRUN, H. **La narration à l'école primaire.** Volume, nº 11, pp, 165-166.

1608. — BRUNOT, F. **La méthode positive dans l'enseignement de la grammaire.** Rev. universit., 21e ann., t. I, pp. 205-209. — Il faut renoncer à tous les préjugés qui ont fait de l'enseignement grammatical un objet d'horreur universelle : mécanisme, formalisme, abus des abstractions et des définitions. La langue doit être présentée comme une chose vivante en évolution. A la base de l'enseignement, la chose et non le mot; comme méthode, l'induction.

1609. — BUSSON, M. **Ecrire est bon, parler vaut mieux.** Volume, nº 9, p. 137.

1610. — CHARLIER, E. **La poésie à l'école élémentaire**. (Convient-il, et si oui, dans quelle mesure, que la poésie soit représentée à l'école élémentaire ?), Educ. mod., pp. 209-216. — La poésie a son importance, non comme simple exercice de mémoire ou auxiliaire de la moralité, mais comme instrument de formation intellectuelle et morale. Chez l'enfant elle développe l'imagination et l'attention. Par sa plénitude d'expression verbale, musicale et rythmique elle fait appel aux plus hautes facultés de l'intelligence. Elle éveille les sentiments généreux; elle est utile dans un grand nombre d'enseignements.

1611. — COCHE, A. **L'enseignement populaire du français.** Man. gén., 79e ann., pp. 201-202. — Sur la nécessité d'un enseignement du français dans les classes post-scolaires. Son organisation.

1612. — CONTE, J. **Les difficultés de l'enseignement de la grammaire.** Man. gén., 79e ann., pp. 495-496. — Moyens simples pour faire bien comprendre aux enfants le sens du vocabulaire grammatical.

1613. — DAUZAT, A. **La rénovation de la grammaire française et**

les nouvelles méthodes d'enseignement. Rev. péd., pp. 427-440. — La récente crise du français a fait sentir la nécessité de rendre à l'enseignement de la langue une place centrale. Les divers enseignements sont liés entre eux par des rapports innombrables ; il ne faut pas selon le mot de M. Brunot, laisser se former dans le cerveau de l'enfant des cases séparées ; l'étude de la grammaire spécialement, a des points de contact avec toutes les autres branches. Il importe maintenant de l'accorder avec la science et la vie, elle est restée longtemps dogmatique. Sa rénovation consiste à adopter la méthode inductive qui classe selon les idées et les fonctions, et non plus d'après les formes, qui oppose à la définition *a priori* nécessairement inexacte, l'appellation *a posteriori*, c'est-à-dire la dénomination du mot, après que l'élève en a préalablement observé les fonctions. Si le procédé déductif laisse dans l'esprit de l'enfant une impression plus nette et des classifications plus tranchées, l'inductif a l'avantage de stimuler la curiosité, l'intérêt, la compréhension de la langue. La réforme met en honneur la phonétique, elle diminue l'importance de l'orthographe, elle fusionne la « syntaxe » et la « morphologie », par l'étude simultanée de la forme, du sens, et de l'emploi du mot. Elle se préoccupe de l'enrichissement du vocabulaire au moyen de l'histoire de la langue. L'auteur attire l'attention des instituteurs sur l'attitude spéciale à l'étude des langues vivantes que présentent les individus parlant de naissance un dialecte et sur l'utilité des patois, comme point d'appui et de comparaison, dans l'enseignement de la langue.

1614. — GOBLOT, E. **La langue nationale.** Volume, nº 22, pp. 337-338.

1615. — HAMEL, A. **Une théorie des verbes pronominaux.** Ens. second., pp. 10-11.

1616. — MERCIER, H. **Livres nouveaux pour l'enseignement du français.** A. Instr. Pub. Suisse, pp. 111-121. — Excellente revue critique des derniers livres parus de lectures françaises, de méthode et de grammaire.

1617. — PIDOUX, L. S. **L'expression verbale.** Educateur, pp. 193-196. — L'imperfection du langage chez les écoliers s'explique partiellement en Suisse par des raisons de races ou d'hérédité ; mais ici comme ailleurs elle provient surtout des méthodes pédagogiques, trop attachées encore aux errements de l'éducation dogmatique. L'enseignement de la langue, doit s'inspirer de la conception de l'éducation fonctionnelle.

1618. — PITTARD, T. **Pour enseigner à décrire.** Interméd. Educ., 1re ann., nº 3, pp. 40-43.

1619. — QUINCHE, P. **A propos de l'enseignement du français dans le Jura et dans la Suisse romande.** Educateur, pp. 497-501. — Signale le danger que court la langue française, débordée par les germanismes. Ils déforment le vocabulaire et la syntaxe ; ils tendent à supplanter les patoisismes, bien plus justifiés, parce qu'ils sont des héritages du génie populaire.

Voir aussi à l'index : *Langage*, *Grammaire*, *Elocution*, *Dictées* et le nº 1641.

2. — Travaux en langues étrangères.

1620. — ALVERMANN. **Les parents et la composition scolaire** *(Die Eltern und der Schulaufsatz).* D. Elternz., 3e vol., no 12, pp. 198-200.

1621. — BAKER, E. W. **Les deux vocabulaires** *(The problem of two vocabularies).* Education Bost., vol. XXXIII, no 4, pp. 238-242. — Les écoliers ont un vocabulaire pour la maison et pour leurs jeux et un autre pour l'école. Toute tentative directe de l'instituteur pour les amener à se servir dans toutes les circonstances du vocabulaire de l'école est condamnée d'avance à l'insuccès. Il vaut mieux susciter chez eux, grâce à des occasions vraiment intéressantes, un grand désir d'exprimer leurs idées, et les laisser alors libres de se servir des mots et des phrases qui leur sont naturels. Les progrès après cela ne se feront pas attendre.

1622. — BENECKE, O. **Les sujets commerciaux dans la composition** *(Geschäftliche Schriftsätze in der Volksschule).* N. Bahnen, no 7, pp. 303-307.

1623. — BLOCK, R. **Enseignement vivant du langage** *(Lebendiger Sprachunterricht).* Arch. f. Päd., pp. 100-104.

1624. — DUGGEN, T. **Le manuel de lecture** *(Lesebuch oder nicht ?* Päd. Warte, pp. 82-89, 127-131 et Päd. Zeit., pp. 677-679 et 693-696. — Sur les inconvénients des lectures détachées et l'opportunité de les remplacer par des ouvrages complets intéressant l'enfant.

1625. -- ENGEL, E. **Les enfants et les contes** *(Kinder und Märchen).* Z. Jug., no 11, pp. 325-329. — Pour intéresser l'enfant, tout conte, toute légende doivent être un drame en miniature.

1626. — GANSBERG, F. **Grammaire et travail personnel** *(Die Grammatik und das Lebendige).* D. Schule, pp. 682-688 ; pp. 736-741. — Tentative heureuse d'appliquer le travail personnel à l'enseignement de la grammaire.

1627. — GANSBERG, F. **L'objet** *(Das Objekt, eine Uebungsreihe im Sprachunterricht).* Päd. Warte, pp. 862-866. — Comment on peut recourir, pour des exercices de langage, à tous les objets qui s'offrent à l'expérience courante des élèves.

1628. — GREEN, J. A. **Enseignement de la langue maternelle en Angleterre** *(The teaching of English).* J. of exp. ped. vol. I, no 3, pp. 226-232. — Critique les recommandations de diverses publications officielles au sujet des fonctions de l'enseignement grammatical. L'auteur signale la nécessité d'investigations expérimentales pour résoudre certaines questions controversées.

1629. — HILLEGAS, M. B. **Une échelle pour l'appréciation des compositions anglaises d'élèves** *(A scale for the measurement of quality in English Composition by young people).* Teachers College Record, vol. XIII, no 4, pp. 1-54. — Cette échelle consiste en une série de compositions avec lesquelles on peut comparer la composition à juger. Pour l'établir on a fait un choix très minutieux parmi un grand nombre de compositions qui avaient été appréciées par des juges compétents. Les moyens

d'éliminer les erreurs de jugement et d'assurer une juste application de l'échelle sont décrits en détail.

1630. — HOFSTAETTER, W. **L'enseignement de la langue maternelle en Allemagne** *(Kämpfe und Ziele).* Z. D. Unterr., pp. 29-39. — Nécessité d'une réforme de la langue parlée, des rédactions et de la lecture, dans le sens d'un contact plus intime avec la vie moderne. Importance grandissante de la lecture des auteurs du XIXe siècle dans l'enseignement allemand.

1631. — KERNER, G. **La pédagogie de Berthold Otto** *(Berthold Ottos Pädagogik).* Päd. Warte, pp. 677-680.

1632. — KOCH, R. **Appréciations d'enfants** *(Kinderurteile).* Jug. Warte, pp. 17-19. — Jugements d'enfants sur des livres qu'on leur a donnés à lire. Les enfants apprécient le fond plus que la forme ; le côté moral les intéresse plus que le côté esthétique.

1633. — KOCH, R. **Le travail en commun et le développement littéraire de l'enfant** *(Arbeitsgemeinschaft zur Untersuchung der literarischen Entwicklung des Kindes).* Jug. Warte, pp. 53-54.

1634. — LAMSZUS, W. **La rédaction et l'enfant** *(Vom Aufsatz und vom Kinde), Säem.,* pp. 153-162. — Exemples d'une méthode nouvelle de rédaction subjective, psychologique et littéraire.

1635. — LEIPER, A. **L'enseignement du langage par l'agriculture et les arts domestiques** *(Teaching language through agriculture and domestic science).* 30 p., Washington, Bureau of Education.

1636. — LINDE, E. **L'enfant et la poésie lyrique** *(Kind und Lyrik).* Z. D. Unter., pp. 779-791. Contrairement à ce que l'on a cru quelquefois, la poésie lyrique en général n'est ni comprise ni goûtée par l'enfant. Il s'attache au contenu, la forme lui importe peu. Ce qui lui manque pour saisir le charme du lyrisme, c'est l'émotivité qui résulte d'expériences spéciales. Il est donc inutile de lui présenter des poésies lyriques, même quand il en comprend ou semble en comprendre toutes les expressions. Tout au plus s'intéresse-t-il à la poésie narrative ou humoristique, mais il préfère généralement la prose à la poésie.

1637. — MAIS, S. P. B. **L'enseignement de la grammaire dans les écoles anglaises** *(The teaching of English Grammar in Public Schools.)* Sch. World, pp. 165-168. — Conseils pour l'enseignement de la grammaire, qui devrait commencer à l'âge de douze ou treize ans par la méthode inductive, et de la composition. Le style devrait se perfectionner par la fréquentation de bons modèles, en laissant aux élèves une grande liberté dans leur choix.

1638. — MURISON, W. **Place de la grammaire dans l'enseignement de l'anglais** *(The place of grammar in the teaching of english.)* Sch. World, pp. 333-335.

1639. — NORTON, A. C. et MORRISON, R. F. S. **Place de la grammaire dans l'enseignement de l'anglais** *(The place of grammar in the teaching of english).* Sch. World, pp. 319-320.

1640. — PLATT, W. **La grammaire et le style** *(Grammar and style).* J. of Ed., pp. 240-241. — Condamne l'enseignement de la grammaire et spécialement de l'analyse, les méthodes et la nomenclature qu'on em-

ploie étant nécessairement déplorables au point de vue du styliste : « l'écrivain qui pense trop à la grammaire, laissera probablement de côté des choses autrement importantes ; ce qu'il dit et la façon dont il le dit en souffriront ».

1641. — PRIESTNALL, J. et R. G. **La salle de phonétique.** Sch. World, pp. 205-207.

1642. — RASMUSSEN, W. **Les compositions sur des sujets scientifiques** *(Wie wirkt das Schreiben naturgeschichtlicher Aufsätze ?).* N. Bahnen, n° 11, pp. 503-515.

1643. — REUTER, J. **Les notes d'allemand des élèves en Allemagne** *(Zur Beurteilung der Schülerleistungen im Deutschen).* Päd. Arch., pp. 337-342. — Les notes d'allemand dépassent généralement celles données pour les langues étrangères. La raison en est que l'on considère plutôt la forme dans les compositions faites en langue maternelle. Il serait préférable de juger aussi le fond, qui dépend de l'intelligence de l'élève.

1644. — RÖDER, K. **L'éducation littéraire à l'école du travail** *(Literarische Erziehung und Arbeitsschule).* — N. Bahnen, vol. 23, pp. 337-348. — Conseille de laisser le langage de l'enfant se développer naturellement en s'appuyant toujours sur les sensations réelles fournies par la vie et le travail à l'école.

1645. — RÜTTGERS, S. **Education littéraire et école de travail** *(Literarische Erziehung und Arbeitsschule).* Jug. Warte, pp. 49-53. — L'éducation littéraire, l'enseignement de la langue demeurent la tâche essentielle de l'école. La langue est l'unique bien inaliénable d'un peuple ; en elle se reflète sa vie entière. Le langage de l'enfant doit être spontané, rien ne doit gêner l'expression de ses sentiments. La poésie sera utilement complétée par la composition libre : on ne craindra pas de faire une large place aux sujets d'imagination.

1646. — SCHÄFER, O. **La respiration dans le langage et le chant** *(Atmen beim Sprechen und Singen).* D. Schulprax., pp. 27-29.

1647. — THIEDE, A. **La lutte contre le dialecte berlinois** *(Unser Kampf mit der Berliner Mundart).* Päd. Zeit., pp 197-199 et pp. 217-219.

1648. — WEBER, C. H. **L'influence du « laid » sur l'enfant** *(Über den Einfluss des « Unschönen » auf das Kind).* Z. Jug., avr., n° 15, pp. 468-470. — Les vieilles légendes et les contes de fées inspiraient à l'enfant un idéal de beauté ; on ne les a pas remplacés.

1649. — WILSON, H. B. **Enseignement du langage sous forme de correspondance** *(Language results under the influence of the motive of communication).* Sch. Home Educ., mai, pp. 403-407. — L'enseignement du langage peut devenir très efficace et intéressant si les élèves écrivent de vraies lettres à des personnes réelles, pour demander des conseils ou des renseignements, pour remercier d'une chose ou de l'autre, ou simplement pour faire plaisir à quelqu'un.

1650. — WÖHLBIER, F. **L'allemand écrit et l'allemand parlé** *(Schriftdeutsch und Sprechdeutsch).* Päd. Warte, pp. 1026-1030. — S'appuyant sur divers exemples, l'auteur constate qu'en allemand la langue

parlée est plus claire que la langue écrite. L'école doit donc se préoccuper plus de la première qu'elle ne l'a fait jusqu'ici.

1651. — **Les contes aux petits** *(Aus der Alltagsarbeit. Von der Märchenstunde auf der Unterstufe)*. D. Schulprax., p. 79.

1652. — **L'enseignement de la grammaire en Angleterre** *(The Place of Grammar in the Teaching of English)*. Sch. World, pp. 256-265. — Une quinzaine de professeurs éminents expriment leur opinion sur ce point. La majorité préconise des leçons de grammaire séparées, en relation plus ou moins étroite avec les leçons de composition. Trois des professeurs estiment que la grammaire devrait être enseignée incidemment, pendant les leçons de composition. Deux seulement sont pour la suppression totale de l'enseignement de la grammaire.

1653. — **L'enterrement de la grammaire** *(A Grammarian's Funeral. Noun, adjective, verbclauses: are there such things?)* J. of Ed., pp. 532-536.

1654. — **La langue maternelle** *(The teaching of our mother tongue)*. Sch. Guard., pp. 841-842.

1655. — **La langue maternelle en Angleterre** *(The teaching of english)*. Ed. Times, pp. 405-406.

Voir aussi à l'index : *Orthographe anglaise*.

e. — *Enseignement supérieur de la Langue maternelle. Formation du style. Littérature.*

1. — Langue française.

1656. — BALLY, C. **Stylistique et linguistique générale**. Arch. f. d. Stud. d. neue Sprach., vol. 128, pp. 87-126. — Réflexions inspirées par l'ouvrage de Strohmeyer : le style de la langue française. L'école allemande, à laquelle se rattache Strohmeyer, entend par stylistique l'étude de la structure, de l'organisme d'un idiome ; c'est la stylistique externe ; elle tend à se confondre avec la grammaire, dans le sens large du mot. Au contraire la stylistique interne, telle que la comprend Bally, fixe les rapports existant entre la pensée spontanée et son expression usuelle dans la vie journalière ; elle puise ses matériaux dans le langage naturel, auquel elle rattache, par comparaison, toutes les autres formes d'expression. Comme le langage naturel est essentiellement affectif, la stylistique interne, tout en restant nettement distincte de l'art d'écrire, peut faire connaître les sources réelles du style littéraire. La langue parlée spontanément doit être le centre de toutes les recherches sur les moyens d'expression ; la langue écrite ne peut être étudiée qu'en fonction de la première et considérée comme une forme dérivée. Bally ajoute des remarques judicieuses et originales sur la méthode comparative et la méthode historique, montrant dans quelles limites elles doivent rester pour ne pas fausser la signification des faits réels.

1657. — BOISSE, L. **La méthode positive et l'explication des textes français.** Ens. second., pp. 96-97. — Critique juste et pondérée de certains excès de la méthode dite positive, qui consiste à exagérer l'accumulation des matériaux autour d'un texte. On doit se placer en face de l'œuvre elle-même, en face de l'émotion de l'auteur, ce sont là les véritables objets d'une étude positive.

1658. — BURY, J. **Classes de grammaire et classes de lettres.** Ens. second., pp. 75-77. — Conseille d'exercer un contrôle plus sévère sur les connaissances grammaticales des élèves avant leur promotion dans les classes de lettres. Le but que se proposent ces dernières, donner une culture littéraire, serait plus aisément atteint.

1659. — CART, J. **De l'enseignement de la composition française.** A. Instr. Pub. Suisse, pp. 123-142. — L'auteur voit, dans la conception de la composition comme exercice purement esthétique, la cause principale de la médiocrité des résultats obtenus. L'erreur consiste à vouloir faire écrire sans préparation. Les élèves manquent d'idées ; leur apprendre à bien observer, à bien raisonner et à bien s'exprimer, tel est le vrai but de la composition. Les sujets doivent être familiers aux élèves et préparés en collaboration avec le maître. Quant à la correction, elle fera surtout travailler l'élève en l'amenant à constater ses fautes. Corriger peu, mais à fond et méthodiquement.

1660. — COHEN, G. **Une chaire nouvelle de langue et de littérature françaises à l'Université d'Amsterdam.** Rev. Intern. Ens., nº 10, p. 294. — Brillante allocution inaugurale, dans laquelle le nouveau professeur expose son programme et ses méthodes. Il traitera de la phonétique, de la morphologie et de la lexicologie des langues romanes, et principalement du français. L'étude de la littérature française sera faite sans dogmatisme, avec un constant effort de compréhension historique et critique, en cherchant à aboutir, pour chaque œuvre, à un jugement esthétique complexe et solide. L'orateur termine par une fine caractéristique de la culture et de l'esprit français.

1661. — DUVIEUX, P. **L'expression des sentiments personnels dans la composition française.** Bull. Ens. sec. Toulouse, vol. 21, nº 2, pp. 57-63. — La sincérité doit être le critérium principal d'une bonne ou d'une mauvaise copie. Cette sincérité s'obtient difficilement dans les sujets d'imagination. Il n'y a pas de sincérité sans conscience. Or, si l'enfant, dans ces sujets est conscient de son émotion, il est obligé de la défigurer pour l'adapter à son sujet. On doit donc l'amener à regarder en lui-même et à exprimer avec franchise et simplicité ce qu'il ressent.

1662. — FAURE, A. **La crise du français et la réforme universitaire.** 76 p., Paris, P. V. Stock. — Il n'y a pas de crise du français. Sans doute on ne parle plus aujourd'hui comme on faisait il y a vingt ans ; des néologismes s'introduisent. Mais c'est là une évolution naturelle. En revanche il semble bien qu'il y ait faillite de *l'éducation* française et particulièrement de sa source principale, la Faculté des Lettres de Paris. A la pédagogie dogmatique, au ton pompeux, vague et vide de l'ancienne Sorbonne, la nouvelle Faculté des Lettres oppose d'autres tendances, inspirées de l'Allemagne : elle applique dans toute sa rigueur à l'étude

des lettres une méthode qui ne convient qu'aux sciences, et elle fait de la science philologique la seule branche cultivée à la Faculté. Cette méthode desséchante, qui ne vise qu'à l'érudition minutieuse, se montre aussi peu fructueuse que l'ancienne : elle accable les étudiants et les laisse dépourvus de culture. Cependant de nombreux prix ayant été fondés qui encouragent la production littéraire, il y a actuellement abondance de mauvais écrivains. Voilà la véritable crise ! L'auteur espère pourtant que de l'excès du mal sortira le remède et il salue les efforts d'une école de jeunes, l'*Ecole de la Sensibilité*.

1663. — LAUNAY, F. **L'enseignement de la composition française.** Educ. mod., pp. 148-163. — A la préoccupation de la forme et de l'ordonnance, on a substitué la tendance à l'observation exacte de la réalité. Cette méthode comporte certains dangers : 1° la description d'objets familiers n'est facile qu'en apparence, car elle n'intéresse pas assez l'enfant. 2° les sujets personnels (descriptions de personnes, impressions, souvenirs, etc.), engendrent le verbiage, la déformation de la vérité. 3° en stimulant l'observation des détails, on provoque la dispersion de l'esprit et l'incohérence. La « description inventaire » doit être remplacée par la « description narrative » qui se meut autour d'une action. Les devoirs de descriptions fondés sur la précision de l'observation, les devoirs d'imitation d'après un texte travaillé en classe sont aussi à recommander.

1664. — MAUMEJEAN, R. **La composition française au baccalauréat de Première D.** Ens. second., pp. 66-67. — Nécessité de donner plus d'importance à la composition française dans la section sciences-langues des lycées français.

1665. — PARMENTIER, G. **La crise du français et l'enseignement des langues vivantes.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 6-12. — Réponse à un article de M. de Wyzewa dans le *Temps*, rendant l'enseignement direct et intensif des langues vivantes responsable de la crise du français. De toutes les langues vivantes, l'anglais est la seule susceptible de modifier le caractère du français ; mais le danger est infime : chaque langue est l'expression de la mentalité d'un peuple et l'esprit français est trop différent de l'esprit anglais pour en être fortement influencé. Le français ne peut que gagner au contact des langues étrangères.

1666. — RUDLER, G. **La méthode positive dans l'enseignement de la littérature.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 27-32. — L'auteur entend, par méthode positive, une méthode qui, sous les mots, atteint constamment les choses, qui part de la vérité et de la beauté des choses pour saisir la vérité et la beauté des mots : qui place à la fin la lecture des textes.

1667. — SCHÖNE, M. **La composition française par la lecture.** Man. gén., 79e ann., pp. 410-411. — L'observation directe seule n'aboutit souvent qu'à un réalisme insipide ; elle doit être complétée par la lecture des bons écrivains qui apprennent à regarder la nature, à sentir.

1668. — ZIDLER, G. **L'enseignement du français par le latin.** 40 p., Paris, Librairie Vuibert et Montréal. Librairie Beauchemin. — Savant et brillant plaidoyer en faveur du latin, présenté au Premier Congrès de

la Langue française en Amérique, Québec 1912. Le Congrès a voté à ce propos la déclaration suivante : Considérant que le français, sorti du latin, renferme un grand nombre de latinismes ; qu'au Canada surtout, le latin reste le principal instrument de défense du français contre le péril de l'anglicisme ; que la connaissance du vocabulaire latin est indispensable pour parler et écrire consciemment et avec justesse ; que le thème nous force, sous les mots, à rechercher la pensée ; qu'enfin la version demeurera toujours une école incomparable de logique et de style ; le Congrès tient à affirmer : que tous les collèges français d'Amérique doivent maintenir et au besoin renforcer les études latines.

Voir aussi, à l'index : *Composition, Littérature, Culture littéraire, Lectures, Poésie* et les nos : 291, 292, 1607, 1640, 1688, 2169.

2. — Travaux en langues étrangères.

1669. — ACKER, H. **Littérature pour la jeunesse et conception du monde** *(Jugendschrift und Weltanschauung).* Wächter, nos 8-9, pp. 31-34. — Critique les tendances d'un certain groupe d'instituteurs allemands qui, sous prétexte d'éclairer les jeunes gens et de les mettre à même de se forger une conception personnelle de la vie, veulent les faire entrer dans l'arène des luttes religieuses et sociales. Les livres dont on recommande la lecture, appartiennent presque tous à la littérature moniste et socialiste ; leur seul but est de faire naître le doute et de fomenter la haine.

1670. — ADKINS, F. J. **L'anglais dans l'enseignement secondaire d'Angleterre** *(English in secondary schools).* J. of Ed., pp. 422-424.

1671. — BERNHEIM, E. **Insuffisance de l'expression chez les étudiants. Evolution de l'enseignement académique** *(Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden; das Persönliche im akademischen Unterricht und die unverhältnismässige Frequenz unserer Universitäten).* 74 p., Leipzig, Wiegandt. — Deux conférences. La première signale la crise de la langue maternelle dans les différents pays. Les remèdes à ce mal seraient : une meilleure formation grammaticale dans les classes inférieures, la pratique de la rédaction libre dans la langue maternelle, plus de sévérité pour le soin de la forme dans les examens, etc. La seconde conférence traite des transformations de l'enseignement supérieur : fréquentation considérable, préparation secondaire plus spécialisée, affluence croissante des étrangers, etc. Les universités, d'instituts spéciaux pour la formation de savants et de fonctionnaires, deviennent de plus en plus des établissements d'éducation populaire. En présence de ces changements, des réformes pédagogiques internes s'imposent : différenciation de l'enseignement conformément à la préparation des étudiants, adaptation à un nombre d'élèves plus grand. Pour empêcher les universités de province de tomber au rang d'établissements de deuxième ou troisième ordre, il n'y a qu'un moyen : une saine politique universitaire.

œuvre non des gouvernements, mais des milieux universitaires eux-mêmes.

1672. — BÜRGER, R. **Evolution de l'enseignement de l'allemand en Allemagne** *(Innere Wandlungen und äussere Einflüsse im deutschen Unterricht).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 365-372. — L'enseignement littéraire a pris en Allemagne une place aussi importante que celle qui lui était attribuée dans l'étude du grec et du français Les méthodes d'interprétation et de travail se sont transformées sous l'influence de l'histoire de la culture, de l'histoire de l'art, du point de vue esthétique.

1673. — CAMPAGNAC, E. T. **L'enseignement de la composition** *(Lectures on the teaching of composition).* 62 p., Londres, Constable & Cº. — Ces deux conférences font partie d'un cours plus complet, professé à l'école normale de Liverpool. L'auteur aborde le sujet dans ses lignes générales, laissant de côté les détails ; il ne prétend pas traiter la partie technique, mais seulement les principes fondamentaux.

1674. — DECKELMANN, H. **L'enseignement de la langue maternelle en Allemagne** *(Die Literatur des Neunzehnten Jahrhunderts im deutschen Unterricht. [Eine Einführung in die Lektüre]).* 320 p., Berlin.

1675. — ELSTER, E. et LÜCK, R. **Préparation à l'enseignement de la langue maternelle** *(Die wissenschaftliche Vorbildung für den deutschen Unterricht).* 32 p., Leipzig, Teubner.

1676. — FEASEY, J. E. **L'enseignement de la composition** *(Teaching composition : a book of modern method, practice, suggestion, experiment and experience).* 202 p., Londres.

1677. — GROSCHE, H. **Les classiques allemands dans l'éducation post-scolaire** *(Die Bedeutung der deutschen Klassiker für die Jugendpflege).* D. Schulprax., pp. 97-99.

1678. — HÜBNER, O. **L'idéalisme dans la littérature pour la jeunesse** *(Vom Idealismus in der Jugendliteratur).* Jug. Warte, pp. 34-35. — La littérature pour la jeunesse doit être au-dessus des querelles de partis.

1679. — JENSEN, A. et LAMSZUS, W. **La formation du style personnel** *(Der Weg zum eigenen Stil).* 216 p., Hambourg, Janssen. — Tous les enfants normaux sont capables d'écrire d'eux-mêmes non seulement une rédaction libre mais une rédaction intelligente, claire et de bon goût. Les rédactions ne sont qu'un moyen, le travail, en tant que travail, importe. Le seul moyen de réussir est la rédaction libre, choisie par les élèves, vécue par eux-mêmes, aussi concrète et particulière que possible. C'est la vie, qui doit dicter le sujet, non le maître. Cet ouvrage est intéressant au plus haut degré et plein de promesses pour l'avenir, mais son orientation semble trop unilatéralement esthétique, dans le sens très large du mot. Il y a, chez l'enfant, non seulement l'orientation vers l'œuvre d'art, mais encore celle vers la compréhension des problèmes philosophiques, et cette dernière nous semble, aujourd'hui du moins, exister dans une plus large mesure que l'auteur ne l'admet. Si, à côté de nombreux et regrettables abus, la rédaction, dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire a quelquefois éveillé et fortifié le goût d'un

élève pour les problèmes de la pensée, cela seul suffirait pour plaider sa cause. (Dr S.)

1680. — JONES, C. E. **L'anglais dans l'enseignement supérieur américain** *(Sources of interest in high school english)*. 144 p., New-York, American Book Co.

1681. — KELLER, E. **Livres de lecture** *(Bedarf der deutsche Unterricht im Oberlyzeum und in der Studienanstalt eines Lesebuches ?)*. Frauenbild., pp. 305-316. — L'anthologie, même bien faite et méthodiquement étudiée, est un mal, mais un mal nécessaire. A côté de la lecture d'ouvrages complets, elle sera indispensable, si l'on veut se dispenser des fastidieux résumés de l'histoire de la littérature.

1682. — LANDMAN, S. **L'enseignement de la littérature dans une école française** *(The teaching of Literature in a French School)*. J. of Ed., pp. 501-502. — Courte description d'une méthode susceptible d'éveiller l'intérêt pour la littérature et de mettre celle-ci en rapport avec l'existence quotidienne des élèves.

1683. — LOUNSBOURG, T. A. **Les sujets de composition imposés** *(Der Zwangsaufsatz)*. Säem., pp. 35-36.

1684. — LUTHER, B. **Les œuvres d'Ibsen à l'école** *(Ibsen in der Schule)*. Säem., pp. 146-153.

1685. — MAIS, S. P. B. **L'enseignement littéraire dans les écoles anglaises** *(The teaching of English Literature in Public Schools)*. Sch. World, pp. 128-131. — Plaidoyer vigoureux en faveur d'une meilleure organisation de l'enseignement de l'anglais. Insiste sur l'importance qu'il y aurait à faire de la littérature dans le but de cultiver le goût plutôt que pour la préparation d'examens.

1686. — NEYE, K. **La composition libre** *(Freier Aufsatz und Aufsatzunterricht)*. Päd. Warte, pp. 6-10.

1687. — PHELPS, W. L. **L'enseignement à l'école et au collège** *(Teaching in School and College)*. x-186 p., New-York, MacMillan Co. — Bref résumé des opinions d'un professeur de littérature anglaise qui déclare ne rien savoir de la science pédagogique, qu'il considère comme il le ferait de la phrénologie. A côté de chapitres sur des sujets spécialement anglais, tels que composition, prononciation, littérature, ce livre contient quelques pages relatives à la pédagogie générale.

1688. — RASCHKE, H. **La rhétorique** *(Rhetorik)*. Päd. Arch., pp. 493-503. — On parle d'instituer, à l'université, des cours d'éloquence. Ces cours auront du bon s'ils réussissent à nous délivrer de ce que nous avons hérité de l'éducation rhétorique d'autrefois : le verbiage et la phrase. Ils devront se borner à enseigner l'art de dire sans circonlocutions superflues ce qu'on a à dire.

1689. — ROBERTS, A. E. **Enseignement supérieur de l'anglais aux Etats-Unis** *(The teaching of Englisch in the High School of the United States)*. Sch. World, pp. 81-83. — Sommaire des programmes et méthodes usités pour l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement supérieur américain. Un trait saillant est l'importance attachée à la composition, la rhétorique et l'éloquence. Trop peu d'attention semble être accordée au côté esthétique de la littérature.

1690. — RÖHL, H. **La lecture de Klopstock en classe** *(Klopstock-Lektüre mit Schülern)*. Päd. Arch., pp. 296-303.

1691. — ROSENTHAL, G. **Les chefs-d'œuvre littéraires au gymnase** *(Gœthes Faust im letzten Semester der Prima)*. Päd. Arch., pp. 544-558.

1692. — SCHARRELMANN, H. **La composition libre** *(Zur weiteren Ausgestaltung des freien Aufsatzes)*. N. Bahnen, vol. 23, pp. 405-413. — Réfutation de l'argument que la composition libre ne discipline pas la pensée et ne forme pas le style.

1693. — SCHNEDE, F. **Ouvrages pour la jeunesse** *(Bearbeitungen)*. Jug. Warte, pp. 10-11. — Contre l'encombrement de la littérature pour la jeunesse par une profusion de productions sans intérêt : éditions expurgées, remaniées, défigurées ; ouvrages pédants ou niais, prêchant sur tous les tons la religion, la morale et le patriotisme.

1694. — SCHULZE, A. **La technique de la rédaction** *(Zur Aufsatzfrage)*. Frauenbild., pp. 212-225. — Exemples pratiques suggestifs.

1695. — SCHULZE, O. **La composition libre** *(Zur Frage des Freien Aufsatzes)*. D. Blätt., 40e vol., pp. 35-38, pp. 47-50, pp. 55-59. — L'introduction de la rédaction libre dans l'enseignement de la composition allemande donnerait, à la longue, de bons résultats.

1696. — STAMM, A. **La composition à l'examen de maturité en Allemagne** *(Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung)*. Monatsschr. höh. Schul., pp. 298-299.

1697. — WARTENSLEBEN, H. **La langue maternelle à l'école normale allemande** *(Die Notlage des deutschen Unterrichts im höheren Lehrerinnenseminar)*. Frauenbild., pp. 145-157. — Sur la situation précaire de l'enseignement de l'allemand dans les écoles normales d'institutrices ; on lui consacre un temps insuffisant.

1698. — WEBSTER, E. H. **La versification dans les écoles américaines** *(Verse making in our Schools)*. Ped. Sem., vol. XIX, pp. 510-517. — Les éléments essentiels du tempérament poétique existent chez les enfants comme chez les races primitives et pourraient être développés par la pratique de la versification, avant leur atrophie ou leur suppression. Webster cite, à l'appui, des spécimens de poèmes d'enfants, et suggère diverses améliorations dans les méthodes d'enseignement.

1699. — ZELLWEKER, E. **Littérature pour la jeunesse** *(Über Jugendliteratur)*. Säem., pp. 421.

2. — Enseignement des Langues anciennes.

1700. — ALBERT-PETIT, A. **A quoi sert le latin?** D. Hum. Gymn., pp. 189-191. — Plaidoyer en faveur du thème latin.

1701. — APPLETON, R. B. **Le théâtre en latin** *(Latin Plays)*. Sch. World., pp. 324-327. — Un excellent moyen pour les élèves d'apprendre le latin, serait de jouer des pièces de théâtre dans cette langue. Le professeur pourrait écrire lui-même ces pièces, ou en donner un canevas

aux élèves, qui improviseraient les rôles au fur et à mesure. Cette idée est réalisée à Perse School, Cambridge.

1702. — ARCHER, R. L. **Enseignement du latin** *(Latin reformed methods)*. J. of exp. ped., vol. 1, nº 5, pp. 389-392. — Compte rendu objectif des leçons de démonstration données sous la direction de W. H. D. Rouse au cours d'été de l'Association pour la réforme du latin, 1912.

1703. — BERNÈS, H. **La mutilation de l'enseignement classique dans les collèges**. Ens. second., pp. 174-176. — La suppression du grec dans certains collèges empêche les élèves doués de pousser à fond leurs études classiques.

1704. — BERNÈS, H. **Grec, latin, français**. Ens. second., pp. 241-242. — Signale quelques paradoxes des adversaires des études classiques. Le français est inséparablement lié au latin, comme le prouve la décision prise par les Canadiens français de maintenir dans leurs collèges l'enseignement du latin, moyen le plus efficace de lutter contre l'anglicisme (v. ci-dessus nº 1668).

1705. — BERNÈS, H. **Procédés auxiliaires dans les débuts des études de latin**. Ens. second., pp. 62-64. — Essais et exemples de méthode directe et de leçons de choses en latin, en Angleterre et en France.

1706. — BERNHARDT, J. **Sénèque en première** *(Seneca in der Prima)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 404-415. — Recommande la lecture des Dialogues et Lettres morales de Sénèque au point de vue de la philosophie, de l'histoire de la culture et des religions.

1707. — BOURGERY, A. **Sur quelques réformes dans l'enseignement du latin**. Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 15-18.

1708. — BUDDE, G. **La question des humanités** *(Die Lösung des Gymnasialproblems)*, 38 p., Langensalza, Beyer & Söhne. — La question des humanités ne sera résolue que lorsqu'on aura donné à l'Antiquité la place qui lui revient dans l'enseignement secondaire. Tel n'est pas encore le cas. Dans le gymnase allemand doit prédominer l'idéal d'une culture classique plus allemande que grecque. Bien que le grec ne soit plus indispensable pour les études universitaires, il doit toujours figurer aux programmes, mais à titre de branche facultative. Les prétendus gymnases réformés n'ont ni supprimé, ni résolu le conflit des Antiques et des Modernes. L'examen impartial de l'évolution du gymnase et des écoles supérieures prouve que le problème des humanités ne peut être résolu qu'en rendant le grec facultatif dans les gymnases et en renonçant à faire du thème le but de l'enseignement du latin. Développements remarquables de bon sens et parfaite documentation historique (Dr W).

1709. — CAUER, P. **La préparation des élèves** *(Weiteres zur Frage des Präparierens)*. N. Jahrb., vol. XXX, pp. 485-489. — Rejette les dictionnaires spéciaux pour l'étude des langues anciennes et modernes et recommande d'initier les élèves à l'emploi raisonnable d'un dictionnaire général.

1710. — CHAIX, H. **Une nouvelle méthode de préparation latine.** Rev. Universit., 21e ann., T. 1. pp. 217-220.

1711. — COLLISCHONN, G. A. O. **Est-ce la fin de la réforme scolaire?** *(Hands off! Antwort auf Hern Vietors Frage : das Ende der*

Schulreform). N. Jahrb., vol. XXX., pp. 57-85. — L'auteur est un défenseur convaincu de la culture antique. Il attribue à la grammaire une valeur éducative qu'il refuse aux méthodes directes appliquées à l'étude des langues modernes. Le programme de l'enseignement secondaire doit se borner aux branches suivantes : grec, latin, allemand, religion, histoire, sciences et mathématiques. Plus de langues vivantes obligatoires. Proclamer toujours que les élèves sont surmenés, c'est vouloir les déshabituer du travail ; l'école moderne, avec ses méthodes perfectionnées tend à la puérilité et à la médiocrité. Les avantages de la culture grecque sont éloquemment exposés.

1712. — COMPAYRÉ, G. **La question du latin.** Educ. mod., pp. 289-291. — Les controverses sur la question de l'étude du latin ont mis en évidence les raisons qui militent en sa faveur. Partout des esprits éminents, hommes de science en tête, en proclament les avantages : élargissement de l'horizon, développement de l'analyse critique, de la réflexion, et du jugement. Abréger la durée de cette étude est une grave incompréhension de son utilité réelle.

1713. — COTARD, R. **Les programmes d'auteurs classiques dans les classes de grammaire**. Ens. second., pp. 64-65.

1714. — CROSNIER, A. **La crise du latin en France**. Ens. chrét., pp. 1-6.

1715. — DRUESNES, L. **Un ennemi du latin; M. Ostwald et son livre des « Grands Hommes »**. Bull. Ens. sec. Lille, pp. 23-27. — Critique la faiblesse d'argumentation et l'exclusivisme du célèbre chimiste, qui n'accorde de crédit qu'aux sciences positives.

1716. — ENGEL, E. **Le mythe de la culture formelle** *(Die Phrase von der formalen Bildung).* Z. Jug., avril, nº 15, pp. 453-457 ; mai, nº 16, pp. 485-488. — L'étude des langues vivantes, celle du français en particulier, donne aussi bien, si ce n'est mieux, une culture formelle, que l'étude du grec et du latin. Si les études classiques rendaient vraiment plus familier l'usage de la langue maternelle, ajoute l'auteur, le style des humanistes s'en ressentirait et serait meilleur !

1717. — GAULTIER, P. **Pour la culture**. Educ. mod., pp 292-298. — La question si discutée du latin n'est autre que celle de l'enseignement utilitaire opposé à la culture désintéressée. La culture littéraire devrait marcher de pair avec un enseignement scientifique désintéressé.

1718. — GAUTIER, A. **L'enseignement du latin et la méthode directe.** Bull. Ens. sec. Toulouse, vol. XXI, nº 1, pp, 7-16. — La méthode directe ne saurait être intégralement appliquée à l'enseignement du latin. Langue morte, dont nous ignorons la juste prononciation, le latin ne peut plus être parlé. Son vocabulaire serait insuffisant. Par contre l'étude des mots et de la syntaxe peut très bien se faire par la lecture des textes, comme cela a lieu pour les langues modernes.

1719. — GRUNWALD, E. **Tendances rétrogrades de l'enseignement supérieur** *(Die antimoderne Tendenz der höheren Schule).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 1-13. — Plaidoyer en faveur des études classiques, se réclamant de l'exemple des Etats-Unis qui reviennent à l'étude désintéressée des langues anciennes.

1720. — HEUSSNER, F. **Le grec ou l'anglais?** *(Vom englischen Ersatzunterricht und einigem anderen).* Päd. Arch., pp. 580-585. — Propose, dans les villes allemandes où il n'y a qu'un seul gymnase, de laisser aux élèves la liberté de choisir entre le cours de grec et celui d'anglais. De cette façon, le gymnase s'adapterait aux besoins de notre époque.

1721. — HEYMANN, E. **Le gymnase classique et les études juridiques** *(Die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums für die Vorbildung der Juristen).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 49-60. — Pour l'éducation formelle de l'esprit et comme instrument de travail, le grec est indispensable au futur étudiant en droit. On pourrait, à la rigueur, admettre en droit les élèves des écoles réales, moyennant des examens supplémentaires en grec et latin.

1722. — HOFFMANN, F. **Exercices latins** *(Die verschiedenen Arten der Übung in Anwendung der lateinischen Sprache).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 249-259. — Montre, par des exemples de traduction d'auteurs allemands en latin, comment cet exercice profite à la culture logique et générale de l'esprit; recommande aussi les exercices de conversation en latin.

1723. — HOLSTEN, R. **Langues anciennes et culture esthétique** *(Die Naturdenkmalpflege im altsprachlichen Unterricht).* Z. Gym., vol. 66, pp. 270-276. — Voudrait associer les descriptions de la nature, qu'on rencontre chez les anciens, au culte des beautés de la nature.

1724. — ISLEIB, W. **L'importance des études classiques pour l'étudiant en droit** *(Die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums für den künftigen Juristen).* Z. Gym., vol. 66, pp. 644-648. — Autant que le latin, le grec peut rendre des services aux juristes : l'étude des discussions philosophiques de Platon sur la peine et le châtiment, celle des jurys athéniens, etc., ne seront pas inutiles pour trouver la solution de bien des questions modernes.

1725. — JASTROW, J. **La clarté des idées en économie politique** *(Die begriffliche Bildung und das Studium der Nationalökonomie).* D. Hum, Gymn., vol., 23, pp. 26-35. — De l'examen de certains passages d'économistes contemporains, Jastrow croit pouvoir conclure que la clarté des idées et l'exactitude des définitions ont souffert depuis que les études classiques sont moins cultivées.

1726. — JOLIET, L. **Considérations pédagogiques et utilitaires.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 402-404. — On devrait commencer l'étude du grec avant celle du latin, la première de ces langues étant, par sa dissemblance d'avec le français, plus à même d'exciter la curiosité de l'enfant et de stimuler ses efforts. Le latin est la plus ardue, la plus abstraite des deux langues, il gagnerait à n'être entrepris qu'avec des élèves plus mûrs.

1727. — JOLIET, L. **Pour les études gréco-latines.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp 117-119.

1728. — KELLOGG, G. D. **Les études classiques et la formation du jugement littéraire** *(Classical Study as an Aid to literary Appreciation).* Am. Educ., vol. XV, no 5, pp. 208-213. — Plaidoyer en faveur de la valeur des études classiques et de leur influence sur la formation

du goût en littérature. L'étude des langues grecque et latine nous permet de puiser dans les traditions accumulées de la race. Elles contribuent à former un esprit critique sain et intelligent, capable d'apprécier aussi bien le contenu des œuvres littéraires que leur valeur esthétique.

1729. — LAIGNEL-LAVASTINE. **Les médecins et les études classiques.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 56-61. — L'auteur a la conviction que les humanités constituent la meilleure préface des études scientifiques.

1730. — LAURAND, L. **Latin classique et latin non classique.** Ens. chrét., pp. 21-28.

1731. — LEZIUS, J. **La situation du gymnase en Russie** *(Zur Lage des Gymnasiums in Russland).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 427-431. — En 1901 le grec fut rendu facultatif en Russie et l'on institua un gymnase réal de huit classes avec 30 heures de latin. Les bacheliers des écoles réales furent admis aux universités après un examen très superficiel de latin. Une décadence générale des études moyennes et supérieures en résulta. Le ministre actuel a convoqué à St-Pétersbourg un congrès de professeurs pour remédier à cet état de choses. Le congrès adopta la résolution de rétablir l'ancien gymnase gréco-latin à côté des établissements modernes.

1732. — MAINWARING, C. L. **Méthode directe dans l'enseignement du latin** *(The aims of the direct method of teaching latin).* Sch. World, pp. 446-448. — Le but de cette méthode est de stimuler l'intérêt et d'aider ainsi à réaliser la fin essentielle de l'éducation : la formation d'un homme qui voit ce qu'il y a de meilleur dans la vie et le recherche d'une façon désintéressée.

1733. — MASON, A. P. **L'intérêt dramatique dans l'enseignement du latin** *(The use of the dramatic interest in latin teaching).* Sch. World, pp. 161-163. — Suggère d'organiser des scènes et pièces de théâtre faciles, en latin pour les élèves d'environ treize ans, dans leur seconde année d'étude.

1734. — MAYER, A. **Les adversaires humanistes d'Ostwald** *(Die humanistischen Gegner Ostwalds).* Z. Jug., nº 11, pp. 337-340.

1735. — MEUNIER, J. M. **La prononciation cicéronienne et la prononciation italienne du latin.** Ens. chrét., pp. 330-333.

1736. — MEYER, E. **Suppression d'un exercice traditionnel de traduction** *(Das Extemporale).* Päd. Arch., pp. 35-39. — L'auteur voit disparaître avec regret l'« Extemporale » qui forçait les élèves à des révisions périodiques, et leur conférait, par la traduction de phrases détachées, une bonne éducation grammaticale, base de la lecture des auteurs.

1737. — MULLER, H. F. **Une seule chose est nécessaire !** *(Eins ist not !).* Z. Gym., vol. 66, pp. 340-343. — Demande certaines améliorations dans l'enseignement des langues anciennes, tout en déplorant le recul subi par le latin depuis 30 ans.

1738. — PAPPRITZ, R. **Le latin au gymnase classique** *(Der lateinische Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 299-305. — Supprime sans pitié, dans la grammaire et les auteurs, tout ce qui n'est pas rigoureusement scientifique ou ne correspond pas aux besoins et à l'âge des élèves.

1739. — REICHARDT, W. **Les exercices écrits en latin** *(Heiteres und Ernstes zur Frage des lateinischen Skriptums).* Z. Gym., vol. 66, pp. 321-339. — Tout en combattant le purisme qui voudrait s'en tenir aux seules formes de Cicéron et de César, Reichardt propose de renoncer aux exercices écrits dans les classes supérieures.

1740. — RÜCKERT, O. **Lecture des auteurs latins** *(Bemerkungen zur Erweiterung des Kreises der lateinischen Schulschriftsteller).* Monatsschr. höh. Schul., pp, 152-157. — Programmes de lectures latines.

1741. — RYLE. E. **Cours de trois ans de latin** *(A three years' latin course).* Sch. World, pp. 401-404. — Démontre la valeur de l'étude du latin, même pour les élèves quittant l'école à seize ans. Préconise la méthode directe, le latin parlé en classe, avec un minimum nécessaire de grammaire. Le but serait la lecture et la compréhension d'un auteur facile.

1742. — SCHÖNAICH, G. **Les rapports entre l'époque moderne et l'antiquité et l'enseignement des langues anciennes** *(Die Annäherung unserer Zeit an die Antike und der Unterricht in den altklassischen Sprache).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 417-426. — Le contact entre notre époque et l'antiquité est devenu plus intime grâce aux progrès de l'archéologie et à la transformation des études philologiques. Notre conception de l'antiquité est avant tout historique. Elle s'attache aux rapports qui unissent l'antiquité et le temps présent. L'enseignement secondaire n'a pas suffisamment tenu compte de cette évolution. La lecture des auteurs doit être le centre des études anciennes.

1743. — SHERMAN, S. P. **Le latin et la langue maternelle (anglaise)** *(English and the latin Question).* Sch. Home Educ., avril, pp. 331-344. — Il faut conserver l'enseignement du latin comme auxiliaire de l'étude de l'anglais. Exposé des raisons pour lesquelles un grand passé de littérature anglaise ne peut être compris sans la connaissance du latin. Ces raisons sont appuyées par des expériences faites sur 400 étudiants.

1744. — STAHL, O. **Le mouvement néo-humaniste** *(Neuhumanistische Unterweisung im Lateinunterricht).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 65-75. — La lecture des auteurs forme le centre de l'enseignement du latin. La grammaire est un moyen, non une fin; elle doit servir à la lecture des textes, non à faire des thèmes. Exemples pratiques. Insiste sur l'importance de l'étymologie.

1745. — STAPLES, C. L. **L'enseignement du latin et la langue anglaise** *(A critique of high School latin).* Ped. Sem., vol. XIX, nº 4, pp. 492-509. — Le principal défaut de la méthode actuelle est l'inutilité du vocabulaire : il devrait être sélectionné de façon à enseigner les mots latins entrés dans la langue anglaise et, spécialement, dans la terminologie technique et scientifique.

1746. — TILMANN, A. **Introduction linguistique aux sources du droit romain** *(Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts).* Monatschr. höh. Schul., p. 434.

1747. — UHLIG, G. **Une opinion sur l'enseignement classique** *(Ein Verteidiger Ostwalds und die Helmholtzische Beurteilung des Gymnasialunterrichts).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 85-93. — Le savant allemand

Helmholtz a déclaré, avec quelques réserves, que l'enseignement classique peut parfaitement convenir aux étudiants qui se destinent aux sciences physiques.

1748. — UHLIG, G. **Le Parlement prussien et l'enseignement supérieur** *(Aus den diesjährigen Verhandlungen des preussischen Abgeordnetenhauses u. des Herrenhauses über Fragen des höheren Unterrichts).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 145-172. — A l'exception des orateurs socialistes, la plupart des députés se sont montrés favorables aux études classiques dans les débats du Parlement prussien.

1749. — UHLIG, G. **Assemblée annuelle des amis du gymnase classique à Vienne** *(Die letzte Jahresversammlung des Wiener Vereins der Freunde des humanistichen Gymnasiums).* D. Hum. Gymn., vol. 23, pp. 186-189. — Résumé des discours de H. Poincaré en faveur des humanités classiques, qui seraient la meilleure des préparations, même pour les savants.

1750. — WITTON, W. F. **La question du grec** *(The Question of Greek).* Sch. World, p. 44. — Le grec devrait être conservé dans les écoles secondaires, mais il n'y a rien à gagner à en commencer l'étude avant l'âge de quatorze ans ou à le rendre obligatoire dans les écoles et les universités.

Voir aussi à l'index : *Langues anciennes* et les nos 143, 179, 463, 1022, 1189, 1388, 1668, 1755, 1849.

3. — Enseignement des Langues vivantes.

1751. — BERNÈS, H. **Les professeurs de langues vivantes et l'enseignement du français.** Ens. second., pp. 68-69. — L'enseignement des langues vivantes peut et doit profiter à celui du français, parce qu'il apprend à ne pas abuser des exotismes dans la langue maternelle, parce que la version, qu'il faut pratiquer beaucoup, est un exercice de style français, tandis que le thème et la composition sont des exercices d'analyse et de méthode. C'est du reste dans l'esprit français que les professeurs de langues étrangères doivent chercher, dit l'auteur, le goût, le sens de la mesure et de l'unité de méthode.

1752. — BÖHM, A. **Les écoles bilingues de l'Alsace** *(In den zweisprachigen Schulen im Elsass).* Päd. Warte, pp. 1207-1210.

1753. — BRONK, I. **La nationalité du professeur de langues étrangères (expériences personnelles)** *(Experiences of a non-native teacher of modern languages).* Education Bost., vol. 33, pp. 150-158.

1754. — CESTRE, C. **Les langues étrangères et la formation de l'esprit.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 1-14. — Démontre comment les idiomes étrangers, par des exercices de traduction de mots et d'expression, dont on s'efforcera d'extraire le contenu psychologique, moral, historique ou littéraire, peuvent servir à l'établissement des « humanités modernes » . La comparaison des vocables français, anglais et allemands

fait ressortir la richesse imagée et la valeur concrète des langues germaniques. Nombreux exemples à l'appui de cette thèse.

1755. — CHEMIN, M. C. **Les humanités modernes.** Rev. péd., pp. 333-342. — L'homme ne peut se nourrir éternellement du passé et rattacher toute sa vie artistique à celle de peuples disparus. L'auteur montre tout ce que la France peut retirer de l'art et des littératures germaniques, des civilisations modernes et des peuples soi-disant barbares, plus simples, plus énergiques et plus sains qu'elle. La culture classique faisait, des jeunes gens, des intellectuels et des humanistes ; la culture moderne en fera des compréhensifs et des humains.

1756. — DELOBEL, G. **La méthode positive dans l'enseignement des langues étrangères.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 386-391. — Montre la valeur positive de l'enseignement des langues étrangères. Basé sur la méthode directe et inductive, cet enseignement est à la fois pratique et éducatif. Il développe les facultés d'observation, d'analyse, de classification.

1757. — FÖRSTER, M. **La syntaxe dans les langues modernes** *(Der Wert der historischen Syntax für die Schule).* N. Jahrb., vol. XXX, pp. 396-403. — S'occupe spécialement de la syntaxe de l'anglais et expose comment, faute de documentation et de méthode, l'université n'a pu jusqu'ici donner à l'enseignement de la syntaxe des langues modernes la place qui lui revient. Nécessité et difficultés de cet enseignement, qui doit toujours considérer la fonction des mots dans l'ensemble de la phrase.

1758. — FRICKE, E. **L'anglais à l'école primaire allemande** *(Englisch für die Volksschule).* Päd. Blätt., pp. 294-304. — Argument en faveur de l'introduction de l'anglais à l'école primaire en Allemagne.

1759. — GADRAS, L. **Quelques idées sur l'enseignement des langues vivantes à l'école pratique de commerce.** Rev. ens. techn., 2e ann., nº 10, pp. 443-448. — Une bonne partie des élèves des écoles de commerce se recrute parmi les sujets sans aptitudes intellectuelles particulières. Comment intéresser ces élèves à l'étude des langues vivantes ? En rendant cet enseignement attrayant, en y introduisant de la variété, en avançant lentement et en procédant à de nombreuses revisions.

1760. — GOTTLIEB, A. **Expérience sur l'enseignement des langues** *(Aufgaben der experimentellen Forschung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts).* Z. päd. Psych., vol XIII, pp. 264-269. — Adaptation de la méthode d'Ach à l'étude des problèmes concernant la traduction dans une langue étrangère. Ces expériences, exécutées dans une école réale, aboutissent à des constatations intéressantes pour la psychologie.

1761. — HAMILTON, H. **Le français par la méthode directe** *(French by the direct method).* J. of Ed., pp. 25-26. — Critique la méthode directe d'enseignement du français dans les écoles de filles ; indique quelles conditions la rendraient efficace. Ces conditions se rencontrent rarement, la méthode n'est pas satisfaisante.

1762. — HEINRICH, F. **Enseignement des langues vivantes en France** *(Französischer Sprachunterricht).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 305-310. — Signale les bienfaits de la méthode directe dans l'expli-

cation des auteurs et loue le souci de la forme, de l'exactitude et de la clarté chez les professeurs et les élèves.

1763. — HINDSHAW, W. **Etudes bilingues** *(Bilingual Studies).* J. of. exp. ped., vol. I, nº 3, pp. 240-243. — Compte rendu des « tests » expérimentés : 1º dans une école normale (Swansea) où les étudiants gallois et anglais travaillent ensemble ; 2º dans une école galloise de garçons. Il s'agissait d'ajouter des adjectifs et des verbes à des noms gallois. On a constaté peu de différence entre les étudiants gallois et les anglais ; les Gallois ont mieux réussi en anglais que dans leur langue. L'auteur conclut que l'élève bilingue n'est pas gêné par le manque de mots, mais par la construction. Les associations émotives du langage familier exercent une grande influence.

1764. — KLEIN-ALBRECHT, A. **A la frontière française** *(An der französischen Grenze im Herbst, 1911).* Päd. Arch., pp. 303-311. — Eloge des cours de vacances donnés à Neuchâtel (Suisse). Expose les opinions concernant la France et l'Allemagne qu'on rencontre à la frontière des deux civilisations.

1765. — MacCALLISTER, W. J. **L'emploi du phonographe dans l'enseignement des langues modernes** *(The use of the talking machine in the teaching of modern languages).* J. of Ed., pp. 316-318. — L'auteur recommande de se servir du phonographe dans l'enseignement des langues modernes pour faire des exercices en classe. Il fournit quelques détails sur les dépenses nécessaires et l'emploi qui peut être fait des phonogrammes.

1766. — NEUENDORFF, E. **La réforme scolaire interne** *(Zur inneren Schulreform).* Säem., pp. 289-294. — Propose d'augmenter le nombre des heures consacrées aux langues modernes pour faire de cet enseignement un élément de culture générale.

1767. — PEGRUM, A. W. **L'enseignement oral de l'allemand** *(The oral teaching of German).* Sch. World, pp. 168-171. — Exposé d'une leçon sur la méthode orale de cet enseignement. Le maître interroge et l'élève répond en allemand. Une grande partie du travail consiste à répéter par écrit et on n'entreprend pas grand'chose de nouveau. L'intérêt se soutiendrait néanmoins : *a)* par des interrogations rapides, *b)* par un enseignement vivant, *c)* par l'usage de tableaux, *d)* par le jeu. On cite à l'appui des spécimens d'exercices écrits et de travaux faits à la maison.

1768. — PERRIN, E. **Choix du matériel destiné à l'enseignement de l'anglais dans les écoles pratiques de commerce.** Rev. ens. techn., 2e ann., nº 7, pp. 310-312.

1769. — PINLOCHE, A. **Rapport sur la cinquième colonie française de vacances en Allemagne (1911).** Rev. universit., 21e année, T. 1, pp. 211-216, pp. 307-315. — Un certain nombre de jeunes gens et de jeunes filles ont été placés, pendant les vacances, dans des familles allemandes de la région du Rhin. Les colonistes et leurs familles sont unanimes à reconnaître les immenses avantages de cette façon d'apprendre une langue étrangère et d'étudier un pays et ses habitants.

1770. — RIGAUD, L. **La méthode directe dans l'enseignement de l'allemand.** Ens. chrét., pp. 417-424.

1771. — SCHULZE, W. **Quinzième réunion des néophilologues à Francfort** *(Der 15. Deutsche Neuphilologentag in Frankfurt a. M. 1912).* Päd. Arch., pp. 631-645. — Discours de Brunot sur l'autorité en matière de langage, de Bovet sur J.-J. Rousseau. Morf relève le caractère alogique des formes du langage, Fœrster engage la discussion sur la méthode des traductions, Viëtor parle du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes.

1772. — WHIPPLE, G. M. **Les langues étrangères à l'école allemande** *(Foreign Language teaching in german schools).* Sch. Home Educ., déc., pp. 123-124.

1774. — WREN, P. C. **L'enseignement de l'anglais aux Indes** *(The direct teaching of English in Indian Schools).* 236 p., Londres et Bombay, Longmans. — Application de la méthode directe, en usage dans l'enseignement des langues modernes, pour apprendre aux jeunes Hindous à parler et à écrire couramment l'anglais. Deux chapitres exposent l'idée de l'auteur sur la méthode directe, le reste est consacré aux différentes matières de l'instrnction : grammaire, composition, etc. L'auteur désapprouve l'emploi de la phonétique pour faciliter l'enseignement de la prononciation. Il s'appuie uniquement sur l'imitation.

1775. — **La question des langues vivantes.** Rev. ens. techn., 2e ann., n° 6, pp. 254-257. — L'étude des langues vivantes ne peut et ne doit avoir dans l'enseignement technique qu'une place secondaire.

Voir aussi à l'index : *Langues vivantes, Méthode directe, Allemand, Anglais.*

4. — Enseignement de la Géographie.

1776. — ARCHER, R. L., LEWIS, W. J. et CHAPMAN, A. E. **La géographie à l'école primaire** *(The teaching of geography in elementary schools).* Londres, A. & C. Black.

1777. — BONNET, L. **La géographie au cours élémentaire.** Man. gén., 79e ann., pp. 220.

1778. — FLEURE, H. J. **Maniement des cartes d'état-major** *(Suggestion for Work with Ordnance maps).* Geog. Teacher, été, pp. 274-276. — Indications pour la reproduction, en classe, des cartes, en modifiant l'échelle.

1779. — FUCHS, H. **La géographie intéressante** *(Lebensvoller Geographieunterricht).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 153-168. — A propos d'un voyage scolaire.

1780. — GRIGAUT, M. **L'enseignement de la géographie dans les écoles pratiques.** Rev. ens. techn., 3e ann., n° 2, pp. 49-56. — Pour être ce que veut l'auteur : excitateur d'énergie et d'initiative, conseiller d'entente nationale et sociale, l'enseignement de la géographie doit por-

ter essentiellement sur la vie économique et être donné par des maîtres au courant des questions économiques.

1781. — HALL, J. W. **Programmes pour leçons de nivellement** *(Plans for grade lessons).* Elem. Sch. T., vol. XIII, pp. 171-179. — Exemples détaillés de méthode géographique. Sujets traités : assainissement de terrains marécageux dans le Minnesota et l'Alaska. Leçon générale sur l'Afrique. Le mode d'emploi du manuel explique comment les leçons peuvent revêtir la forme de problèmes que les élèves sont appelés à résoudre.

1782. — HARRIES, A. H. **Enseignement de la géographie** *(Schemes for Geographical Teaching).* Sch. World, pp. 124-126. — Note les considérations à ne pas perdre de vue pour la composition d'un manuel.

1783. — HEMPEL, K. **L'enseignement de la géographie à l'école normale** *(Die künftige Gestaltung des geographischen Unterrichts im Seminar).* Bl. Fortbild., pp. 529-535. — Projet de réforme tendant à accentuer le caractère d'établissements supérieurs des écoles normales. Propose diverses réformes dans les programmes et les méthodes.

1784. — KIEFER, K. **La géographie en plein air** *(Geographischer Unterricht im Freien).* D. Elternz., vol. 3, nº 11, pp. 182-183. — Quand on dispose d'un terrain approprié, il est facile de donner en plein air l'enseignement de la géographie, surtout à une classe peu nombreuse.

1785. — KNOSPE, P. **Géologie et géographie** *(Die Geologie im erdkundlichen Unterrichte).* D. Bl., vol. 39, pp. 312-314, 321-324, 334-338, 344-346, 355-358. — La géologie doit faire partie de l'enseignement géographique, bien que les manuels ne s'en préoccupent pas. Développements sur l'enseignement géologique.

1786. — KNOSPE, P. **La géographie à l'école de travail** *(Der erdkundliche Unterricht in der Arbeitsschule).* D. Blätt., vol. 39, pp. 493-496, pp. 504-507, pp. 516-518, pp. 523-526. — Le principe de travail exige un redoublement de l'activité individuelle dans l'enseignement géographique. Cependant il faut éviter l'exagération. Ce principe auxiliaire de l'enseignement intuitif, peut s'appliquer intégralement à l'étude du pays natal. Mais dans la géographie son emploi sera peu fréquent.

1787. — MAC MURRY, C. A. **Le blé** *(Corn).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 297-305. — Indications sur la manière de traiter ce sujet, en tant que question de géographie, pour les cinquième ou sixième classes.

1788. — MARTIN, J. **Les exercices pratiques dans l'enseignement géographique** *(The use of practical exercices in the teaching of geography).* Sch. World, pp. 330-333.

1789. — MURAWSKI, F. **Travail personnel et enseignement géographique** *(Das Arbeitsprinzip im Geographieunterricht).* D. Schulprax., pp. 308-310.

1790. — NÜSSGEN, J. **L'enseignement moderne de la géographie** *(Der neuzeitliche Erdkundeunterricht).* Pharus, pp. 247-262.

1791. — PEERZ, R. E. **Valeur sociale de l'enseignement géographique** *(Der heimatkundliche Unterricht im Dienste der Volkswohlfahrt).* 45 p., Laibach, von Kleinmayer & Bamberg. — Trois leçons-types de géographie, montrant comment, par l'observation directe, on fait connaî-

tre aux enfants d'une école rurale, leur pays, ses ressources et leur utilisation. Etendant progressivement le champ d'observation, dont la classe est le centre, le maître tire de l'intuition toutes les principales notions géographiques que le dessin et le travail manuel coordonnent ensuite et fixent dans l'esprit des élèves.

1792. — PÖSCHL, J. **L'enseignement de l'histoire et de la géographie et la méthode dite de « concentration »** (*Entspricht die unseren Lehrplänen für den geographischen und geschichtlichen Unterricht zugrunde liegende konzentrische Lehrmethode den Forderungen der Gegenwart?*). Z. œsterr. Volkssch., pp. 3-13.

1793. — REID, R. R. **Valeur de la géographie et de l'histoire dans l'enseignement primaire** (*The value of geography and history in elementary education*). Sch. World, pp. 248-250.

1794. — RIDGLEY, D. C. **L'enseignement de noms propres en géographie** (*The teaching of place names in geography*). Sch. Home Educ., juin, pp. 453-456. — Exposé d'une méthode pratique pour retrouver les noms des endroits importants sur la carte.

1795. — SCHWENDER, J. **La carte d'état-major et l'enseignement géographique** (*Die Verwendung der Generalstabskarte im geographischen Unterricht*). Höh. Mädchensch., pp. 330-337.

1796. — STEINHAUFF. **La géographie dans les lycées de jeunes filles** (*Die Stellung der Erdkunde an den Lyzeen und Oberlyzeen*). Frauenbild., pp. 517-527, 553-563.

1797. — STROBEL, J. **Le pays natal à l'école primaire** (*Heimatkunde in der Volksschule*). Pharus, pp. 542-550.

1798. — THURSTON, C. B. **Société de géographie scolaire** (*A School geographical Association*). Geog. Teacher, automne, pp. 323-327. — Description d'une société de jeunes garçons fondée pour le développement des études géographiques. Elle s'occupe aussi de géologie et de météorologie et possède des collections d'illustrations et un matériel pour campement de vacances.

1799. — THURSTON, C. B. **Devoirs de géographie pour les vacances** (*A geographical Holiday Task*). Sch. World., p. 39. — Une manière d'amener les élèves à profiter de leurs vacances pour noter certains faits géographiques serait de leur distribuer d'avance des questionnaires relatifs à leurs voyages, aux caractéristiques physiques et économiques qu'ils auraient remarquées, etc. Ces questionnaires seraient remplis soit pendant, soit après les vacances.

1800. — VOLSEM, B. Van. **L'enseignement de la géographie.** Rev. psych., pp. 321-353. — Insiste pour qu'on base, dès le début, l'enseignement de la géographie sur l'observation et le raisonnement. Examine les divers ouvrages, les atlas, le matériel géographique que l'enseignement peut utiliser.

1801. — ZIEGENSPECK, G. **Géographie des colonies** (*Zur Behandlung unserer Kolonien in der Volksschule*). Päd. Warte, pp. 492-499. — A l'école primaire, en s'étendant moins sur la géographie de pays lointains, on pourrait traiter plus à fond les colonies.

1802. — **L'enseignement de la géographie élémentaire** *(The teaching of elementary geography).* Sch. World., pp. 255-256.

1803. — **Locaux d'enseignement géographique (divers auteurs)** *(Geography Rooms).* Geog. Teacher, automne, pp. 308-321. — Il existe, dans certaines écoles anglaises, des salles consacrées à l'enseignement de la géographie avec photographies, plans, etc.

1804. — **L'usage des exercices pratiques dans l'enseignement de la géographie (par divers professeurs de géographie)** *(Use of Practical exercices in the teaching of Geography).* Sch. World, pp. 214-223 ; pp. 277-278 ; p. 319. — Quelques brefs articles de professeurs et de conférenciers. Les opinions sur la valeur des travaux pratiques en géographie sont très diverses ; mais, en général, on admet que les travaux pratiques ont leur raison d'être pour donner de la réalité à la science.

Voir aussi à l'index : *Géographie.*

5. — Enseignement de l'Histoire.

1805. — BAGLEY, W. C. **L'étude des événements actuels** *(The Study of current events).* Sch. Home Educ., avril, pp. 327-331. — Dans l'enseignement, on peut faire usage des événements courants, de ceux même qui n'ont qu'un intérêt éphémère. Le courage, la persévérance, l'esprit de sacrifice, reçoivent des significations nouvelles par les comptes rendus de choses qui se passent actuellement et l'histoire en devient plus réelle.

1806. — BOOTH, T. et ORMESHER, W. **Corrélation de l'histoire et de la géographie dans leurs formes élémentaires** *(Correlation of history and geography in lower forms).* Sch. World, pp. 281-283.

1807. — BRAESCH, F. **L'étude de l'histoire et ses avantages.** Rev. Intern. Ens., nº 10, pp. 347-354. — Dans la conception moderne, l'histoire n'a plus pour but de moraliser en racontant des exploits. Elle reste cependant notre grande éducatrice. La suite des expériences de l'humanité nous apprend que le progrès est possible et nous montre comment. L'étude de l'histoire doit stimuler notre énergie morale, et, en nous faisant vivre dans la société des hommes les plus divers, nous apprendre la tolérance.

1808. — BRÉHIER, L. **L'enseignement de l'archéologie byzantine à l'Université d'Athènes.** Rev. Int. Ens., nº 11, pp. 427-428. — Le gouvernement hellénique a institué à l'Université d'Athènes, une chaire d'art byzantin et d'antiquités byzantines, dont le premier titulaire est M. Adamantion, déjà connu en France par ses travaux d'archéologie.

1809. — BRUN, H. **La moralité de l'histoire à l'école primaire.** Volume, août, pp. 738-741 ; pp. 772-774. — L'histoire est un instrument de moralité : moralité du sentiment, moralité du jugement, moralité de l'acte. En inspirant aux enfants un amour enthousiaste de la France, en leur faisant concevoir la République comme le résultat de l'évolution historique, on développera chez eux la foi et les vertus patriotiques.

1810. — CARLEY, P. B. **Enseignement primaire de l'histoire** *(Third Grade History Work in Francis W. Parker School).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 349-369. — Programme d'enseignement en 3e classe primaire américaine (Francis W. Parker School). Vingt leçons sur l'histoire de Chicago, avec résumé, esquisse de l'enseignement et spécimens des illustrations employées.

1811. — COLLIE, F. **La méthode dans l'enseignement élémentaire de l'histoire** « *The problem method* » *in the History courses of the Elementary School).* J. of exp. ped., vol. I, nº 3, pp. 236-239 ; nº 5, pp. 397-401. — Compte rendu critique des expériences tentées sur les bases suggérées par W. Keatinge (Etudes sur l'enseignement de l'histoire, 1910). Une grande amélioration a été obtenue dans l'intelligence et la pertinence des questions posées par les enfants.

1812. — FLANDRE, H. **Faut-il enseigner l'histoire ?** Volume, janv., pp. 278-282. — Les enfants ne saisissent pas la portée générale de l'histoire. Il faut simplifier cet enseignement, en renonçant à y introduire des préoccupations morales ou politiques, ou a résumer abstraitement. On laissera de côté un grand nombre de faits, pour étudier en détail trois ou quatre périodes, dont la connaissance approfondie fournisse à l'enfant une idée de l'évolution humaine.

1813. — FREIBERGER, J. **L'histoire locale** *(Schulortsgeschichte).* Z. œsterr. Volkssch. pp. 257-260.

1814. — FRIEDEMANN, T. **Enseignement de la préhistoire** *(Über vorgeschichtlichen Unterricht auf höheren Schulen).* Vergang. & Gegenw., pp. 284-291. — Recommande de substituer à l'archéologie vieillotte un enseignement préhistorique rendu vivant par l'étude directe d'objets réels et par de bonnes lectures de vulgarisation scientifique.

1815. — FRIEDRICH, F. **L'enseignement de l'histoire** *(Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht).* Vergang. & Gegenw., pp. 1-19. — L'étude des sources, dans l'enseignement secondaire, ne doit servir qu'à illustrer le cours ; elle n'a pas de but heuristique. A côté de cette étude, l'auteur recommande la lecture des grands historiens nationaux et étrangers.

1816. — FRIEDRICH, F. **L'enseignement de l'histoire en Allemagne** *(Deutscher Geschichtsunterricht in ausländischer Beleuchtung).* N. Jahrb., pp. 139-149. — Opinion d'un étranger, reprochant à l'enseignement de l'histoire en Allemagne, d'être chauvin, dynastique et social.

1817. — FRIEDRICH, F. **L'enseignement de l'histoire** *(Probleme des modernen Geschichtsunterrichts).* Päd. Arch., pp. 9-24. — L'histoire politique et guerrière n'occupe plus le centre de l'enseignement. L'histoire de la civilisation, des conditions sociales, de l'art est en faveur. On a essayé de faire de l'histoire à reculons, en remontant du présent au passé, ce qui n'a guère réussi. On tend partout à substituer à la leçon préparée exclusivement par le maître la collaboration des élèves. Les uns, plus radicaux, veulent, en faisant pénétrer les élèves dans les documents historiques, leur faire revivre une époque donnée; d'autres ne se servent de ces documents que pour illustrer le cours. Le principe du travail per-

sonnel, appliqué à l'enseignement de l'histoire, a déjà produit des essais pratiques intéressants.

1818. — GOOCH, G. P. **L'enseignement de l'histoire au point de vue éthique** *(The teaching of history from the ethical point of view).* Mor. Ed. L., n° 27, pp. 1-3.

1819. — GREEN, A. J. B. **Des sources originales dans l'enseignement de l'histoire** *(Original Sources in the teaching of history).* Sch. World, pp. 335-338.

1820. — HÄUSSLER. **Enseignement éducatif de l'histoire** *(Erziehender Geschichtsunterricht).* D. Schule, pp. 752-754.

1821. — HAVENSTEIN, M. **Le principe du travail dans l'enseignement historique** *(Das Prinzip der Arbeitsschule und der Geschichtsunterricht).* D. Schulprax., pp. 172-174.

1822. — HEARNSHAW, F. J. C. **Place de l'histoire dans l'éducation** *(The Place of History in Education).* Hist., vol. I, n° 1, pp. 34-41. — Quoi qu'on puisse penser de ces *fins ultimes*, l'éducation *pratique* devrait avoir pour but essentiel, dans une démocratie comme l'Angleterre, la formation du citoyen. L'histoire devrait occuper une place prépondérante : pour sa valeur morale, pendant la première période (de 5 à 10 ans), pour sa valeur mentale, dans la seconde (de 10 à 14 ans); pour sa valeur civique, dans la troisième (vers 14 ans). Le principal objet de l'histoire, au point de vue civique, serait d'enseigner à considérer le passé d'une façon impartiale et objective. Ce serait l'école de la méthode politique. Le but final serait de fournir à l'élève la connaissance des problèmes de l'histoire contemporaine. Ainsi, l'histoire deviendrait la base du progrès politique. L'âge où l'on quitte l'école interdit une étude suffisante de l'histoire politique ; car « seuls les esprits proches de la maturité perçoivent clairement le sens du civique et les leçons de l'histoire ».

1823. — HEARNSHAW. F. J. C. **L'enseignement de l'histoire au moyen des archives locales** *(Teaching of history by means of local records).* Sch. World, pp. 57-58, et Ed. Times, pp. 59-60. — L'histoire, dans l'enseignement, doit être mise en rapport étroit avec la politique courante, les aspects sociaux et économiques de la vie et les conditions locales.

1825. — HOLLMANN, K. **Le but de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire** *(Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule nach der idealen und der praktischen Seite).* Päd. Warte, pp. 787-791. — L'histoire doit apprendre à l'enfant à se sentir membre de la nation et plus tard membre de l'humanité.

1826. — HÜBNER, O. **La narration historique pour la jeunesse** *(Die geschichtliche Erzählung fur die Jugend).* Päd. Zeit., pp. 997-1001.

1827. — JÄGER, A. **L'enseignement historique vivant** *(Leben im Geschichtsunterricht).* Pharus, pp. 150-161.

1828. — JOHNSON, G. R. **Rôle de l'enseignement de l'histoire élémentaire** *(Habits and attitudes as outcomes of teaching elementary History).* Sch. Home Educ., mars, pp. 289-291. — L'auteur insiste sur l'importance de l'enseignement de l'histoire au point de vue du déve-

loppement individuel. Mais il critique tout travail machinal, (très particulièrement l'enseignement des dates), qui ne répond pas aux besoins de la vie. Le but devrait être le développement des seules habitudes qui persistent assez longtemps dans la vie pour justifier l'effort consacré à leur formation.

1829. — KABISCH. **L'éducation par l'histoire** *(Erziehender Geschichtsunterricht).* Päd. Blätt., pp. 419-423.

1830. — KÄHLER, O. **La crise de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire** *(Eine Notlage des Geschichtsunterrichts ?).* N. Jahrb., vol. II, nº 10, pp. 501-518. — L'auteur s'oppose à l'introduction d'une troisième heure d'histoire, réclamée par de nombreux pédagogues pour faire face aux exigences modernes. Il insiste surtout sur la nécessité d'une réorganisation intérieure de cet enseignement.

1831. — KENDE, O. **L'histoire dans l'enseignement secondaire autrichien** *(Geschichte im Lehrplan der Österreichischen Mittelschulen).* Vergang. & Gegenw., pp. 96-108.

*1832. — KLEMM, G. **Histoire de la civilisation** *(Kulturkunde, ein Weg zu schaffendem Lernen).* 191 p., Dresde, 1911, C. Heinrich. — Ce livre traite de plusieurs questions qui intéressent actuellement les pédagogues allemands : l'école et les travaux manuels, l'éducation civique, surtout l'enseignement de l'histoire de la civilisation, etc. L'auteur veut qu'on attire l'attention de l'enfant sur les objets et les institutions au milieu desquelles il vit et qu'on lui montre quels trésors d'expérience humaine ils représentent. L'histoire des inventions apprend à apprécier avec reconnaissance « les grandes choses faites par les ancêtres ». On prépare ainsi l'enfant à prendre lui-même une part à l'œuvre de la civilisation. Les illustrations qui ornent cet ouvrage sont très instructives. Les modèles de leçons qu'il contient (sur la maison, la route, le marché, la propriété, la monnaie, etc...) sont fondés sur la pratique et fournissent aux maîtres une aide précieuse.

1833. — KLEMM, G. **Histoire de la civilisation à l'école de travail personnel** *(Kulturkunde in der Arbeitsschule).* Arch. f. Päd., pp. 1-9 et 77-84. — La civilisation contemporaine, si compliquée, ne se peut comprendre que par l'explication de son devenir. L'histoire de la civilisation a sa place indiquée dans l'école du travail. L'évolution de l'enfant est analogue à celle de l'humanité.

1834. — KÖHLER, R. **Le moyen âge au cours d'histoire** *(Zur Behandlung des Mittelalters im Geschichtsunterrichte).* Bl. Fortbild., pp. 298-306. — Il faut faire ressortir ce qu'il y a de caractéristique dans l'histoire du moyen âge : profonde religiosité, vie imaginative intense et toute pénétrée de poésie, mouvement des croisades et féodalité. On n'oubliera pas de montrer les côtés sombres de l'époque médiévale : brutalité, superstition, etc.

1835. — KOSOG, O. **La vérité historique à l'école primaire** *(Die historische Wahrheit in der Volksschule)* Päd. Zeit., pp. 133-136.

1836. — LAMBECK, G. **L'emploi des sources dans l'enseignement de l'histoire** *(Über die Benutzung von Quellen im geschichtlichen Unter-*

richt). Vergang. & Gegenw., pp. 308-312. — Avantages, méthode, principe de travail personnel dans cet enseignement.

1837. — LAVISSE, E. **L'enseignement de l'histoire à l'école primaire.** 32 p., Paris, A. Colin. — Méthode à l'usage des trois degrés de l'école primaire française. Purement descriptif et intuitif au début, l'enseignement de l'histoire devra respecter la succession des temps, faire un grand usage du pittoresque et des couleurs vives, employer souvent la comparaison. Au second degré commencera l'explication des faits avec les leçons morales et civiques que l'on en peut tirer. L'histoire générale devra surtout être envisagée au point de vue de la civilisation. A l'enseignement historique incombe le devoir de faire aimer et comprendre la patrie. Noble tâche qui ne pourra être remplie que si l'école normale a préparé les maîtres à l'accomplir.

1838. — LEHMENSICK, F. **L'enseignement de l'histoire (problèmes et principes)** *(Probleme und Prinzipien des Geschichtsunterrichts).* XIV-206 p., Strasbourg. — L'enseignement de l'histoire préserve l'individu de l'isolement et éveille en lui le sentiment de la solidarité nationale ; il lui apprend à conserver son autonomie dans le monde et à comprendre comment le présent est sorti du passé. Les descriptions de batailles doivent être réduites au minimum ; tandis que l'histoire de la civilisation doit être enseignée dès l'école primaire. Une année entière sera consacrée à l'histoire du XIXe siècle. Tout en respectant la vérité historique, il faut présenter les faits aux enfants sous une forme plastique et dramatisée. L'éducation civique s'appuiera en grande partie sur l'histoire. Il faut éviter la formation de jugements précipités et prématurés de la part des élèves, mais développer le sens historique et faire naître l'enthousiasme et la tolérance.

1839. — LORENZ, G. **L'enseignement de l'histoire** *(Eine neue Basis für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten).* Säem., pp. 162-164 et 202-206. — Sur l'emploi des sources et l'application du principe du travail personnel dans l'enseignement de l'histoire, destiné aux classes moyennes de l'enseignement secondaire.

1840. — MALAURIE, A. **Pour l'histoire ancienne.** Bull. Ens. sec. Lille, pp. 17-19. — Contre la réduction de l'enseignement de l'histoire ancienne à une portion toujours plus congrue. L'enseignement historique et l'enseignement littéraire sont menacés dans leurs sources.

1841. — MEURIOT, P. **Les sanctions de l'enseignement historique.** Ens. second., pp. 173-174. — Demande qu'on introduise dans le baccalauréat une composition historique et qu'à l'examen oral il soit attribué plus d'importance à l'histoire.

1842. — MEYNIER, A. **L'histoire dans l'enseignement secondaire.** B. Ens. sec. Toulouse, vol. XX, n° 10, pp. 159-168. — Défense de l'histoire contre la conception sociologique de cet enseignement qui, voulant en supprimer tous les faits, récits et dates, pour ne conserver que les résultats généraux, méconnaît les droits de l'imagination de l'enfant.

1843. — MUIR, R. **Les rapports de l'histoire et de la géographie** *(The Relations of History and Geography).* Hist., vol. I, n° 1, pp. 41-54. — Ce travail, lu à l'Association anglaise d'Histoire, critique le point de

vue historique de la « nouvelle » géographie, plus spécialement de la géographie « humaine » (Antropogéographie) et essaye de définir les limites de cette science. Si l'étude de l'histoire ne peut être utilement poursuivie dans la géographie, il faut cependant se garder d'expliquer l'histoire au moyen des seules causes physiques. Une des principales leçons de l'histoire est précisément de montrer l'homme, coopérateur de sociétés organisées, malgré les obstacles physiques environnants, et toujours en train de réaliser de nouvelles conquêtes sur la nature. En somme les deux sujets, quoique intimement liés, sont cependant distincts « puisque, même lorsqu'ils s'occupent des mêmes problèmes, c'est à des points de vue différents. L'histoire s'intéresse à l'évolution des sociétés organisées, la géographie à l'écorce terrestre envisagée comme l'habitat de l'homme. Il ne convient pas de supprimer les frontières qui les séparent ou d'attribuer une place inférieure à l'une ou à l'autre ».

1844. — MÜLLER, C. **L'enseignement de l'histoire aux jeunes filles en Allemagne** *(Die Geschichtslehrpläne der preussischen und sächsischen höheren Mädchenschulen).* Vergang. & Gegenw., pp. 34-42.

1845. — PAGÈS. **L'enseignement de l'histoire.** Rev. péd., pp. 215-220. — Trois principes essentiels devraient diriger le professeur d'histoire : 1° Le choix de la matière d'enseignement, on recourra aux faits historiques les plus favorables au développement des élèves. 2° La méthode d'enseignement sera active et vivante. 3° L'enseignement intérieur posera les bases positives d'une culture générale au moyen de points de repère, dates, etc. Dans l'enseignement supérieur, le professeur abordera les idées générales. Une grande liberté lui est laissée, à condition de ne pas éparpiller l'attention sur des notions fragmentaires, et de chercher, dans l'histoire, moins l'accomplissement d'un programme qu'une discipline favorable à la formation intellectuelle des élèves.

1846. — PAGÈS, G. **Rapport présenté au Conseil Académique de Paris sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie.** Ens. second., pp. 291-294. — L'enseignement de la géographie et de l'histoire tend de plus en plus à devenir concret et vivant. La plupart des établissements secondaires sont munis du matériel nécessaire, mais on ne connaît pas toujours la meilleure façon de l'utiliser. La méthode de l'auteur consiste à choisir judicieusement son programme, à faire appel à l'activité de la classe et à recourir davantage à la mémoire visuelle.

1847. — PÖPPERL, H. **Courants nouveaux dans l'enseignement de l'histoire** *(Neue Strömungen in der Methodik des Geschichtsunterrichts auf der Oberstufe).* Z. Realsch., n° 10, pp. 586-601.

1848. — PÖSCHL, J. **Histoire locale et programmes** *(Heimatgeschichte und Lehrplan).* Z. oesterr. Volkssch., pp. 97-108.

1849. — PREIBISCH, H. **L'hellénisme et l'histoire** *(Der Hellenismus im Geschichtsunterricht der höheren Schulen).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 578-582. — On devrait abréger, dans l'histoire grecque, les récits de guerre, pour s'attacher au développement de l'époque hellénisle, et faire cesser le dualisme fatal : histoire grecque, histoire romaine. Il ne doit plus y avoir qu'une histoire de l'antiquité.

1850. — RICHTER, A. **L'histoire de la civilisation à l'école primaire** *(Die Kulturgeschichte in der Volksschule).* 73 p., Bad-Sachsa.

1851. — ROCKLIFF, E. **Une expérience dans l'enseignement de l'histoire.** *(An experiment in History Teaching),* 72 p., London, Longmans, Green & C°. — La méthode présentée dans cet ouvrage a pour but de vivifier et d'humaniser l'histoire en mettant dès le début l'élève en contact direct avec ce qui vaut la peine d'être connu dans le passé. Un des moyens recommandés serait de remplacer le manuel d'histoire par des tableaux synoptiques illustrés, dessinés sous les yeux de l'élève en classe et reproduits par lui. Cette méthode exige une grande somme de travail, des connaissances étendues et détaillées de la part du professeur, car il faut qu'il puisse esquisser ces tableaux, raconter des anecdotes appropriées et fournir une foule de détails vrais sur les personnages dont il parle.

1852. — SAMTER, E. **La religion grecque dans l'enseignement de l'histoire** *(Die Behandlung der griechischen Religion im Geschichtsunterricht).* Vergang. & Gegenw., pp. 279-284. — Application des résultats scientifiques positifs dans cet enseignement. Distinction entre la vieille religion naturelle du peuple, la religion épique homérique et la religion spiritualisée par la philosophie.

1853. — SCALA, R. de. **L'histoire ancienne dans l'enseignement secondaire** *(Die Behandlung der griechischen und römischen Geschichte an den höheren Schulen).* Vergang. & Gegenw., pp. 19-24. — Il faut éliminer les faits qui n'ont plus aucun rapport avec notre temps, accentuer la valeur extensive de la culture grecque, relever les événements qui préparent aux grands problèmes politiques et sociaux actuels.

1854. — SCHERER, H. **Considérations hérétiques sur l'enseignement de l'histoire** *(Ketzerische Gedanken über den Geschichtsunterricht)* Päd. Zeit., pp. 361-364.

1855. — SCHLIEBITZ. **Les sources dans le cours d'histoire** *(Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht der Mädchenschule).* Höh. Mädchensch., pp. 81-88 et pp. 112-115.

1856. — SCHREMMER, W. **Le principe du travail dans le cours d'histoire** *(Das Arbeitsprinzip im Geschichtsunterrichte).* Päd. Warte, pp. 850-857. — Le principe du travail permettra de réprimer le verbalisme, en remontant aux sources par des lectures appropriées.

1857. — STIEVE, F. **L'imagination dans l'histoire** *(Das Mittelalter für Kinder).* Vergang. & Gegenw., pp. 223-230. — Sur le rôle de la description plastique et de l'imagination dans l'enseignement de l'histoire. Il faudrait, à côté du manuel, résumé de faits et de dates, un livre de lecture et d'évocation, écrit par un poète historien (tels : Verner von Heidenstam pour l'histoire de la Suède, Selma Lagerlöf pour la géographie de son pays).

1858. — VIDALENC, G **L'histoire locale à l'école primaire**. Man. gén., 79e ann., pp. 422-423.

1859. — VOLBEHR, Th. **Art régional et enseignement de l'histoire** *(Heimatkunst und Geschichtsunterricht).* Vergang. & Gegenw.,

pp. 273-279. — Trop de manuels se bornent à une sèche énumération des monuments d'art. Plus de vie et de souplesse, s. v. p.!

1860. — WEBER, H. **Enseignement de l'histoire et éducation civique** *(Der Unterricht in der älteren deutschen Geschichte im Dienste der Staatsbürgerlichen Erziehung).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 236-248. — L'histoire nationale mise au service de l'éducation civique.

1861. — WEYRICH, E. **Chronique de famille et enseignement de l'histoire** *(Familienchronik und Geschichtsunterricht).* Vergang. & Gegenw., pp. 374-382. — Utilité pratique de la rédaction, par les enfants, d'un cahier contenant les indications suivantes : arbre généalogique, explications des noms de famille, mes ancêtres, ma vie, ce que nous possédons encore du vieux temps, notre maison.

1862. — WHEELER, H. F. D. **L'histoire européenne dans les universités américaines** *(The teaching of European History in american universities).* Hist., vol. I, n° 2, pp. 69-77. — Résumé des cours et méthodes en usage pour cet enseignement dans cinq universités américaines : Yale, Harvard, Cleveland, John Hopkins et Syracuse. L'enseignement est placé sous la responsabilité des professeurs. Le détail de ces systèmes intéressera ceux qui ne sont pas au courant des méthodes universitaires en Amérique : séminaires, conférences, recherches faites par les étudiants, examens, bibliothèques, etc.

1863. — WILSON, G. M. **Enseignement de l'histoire** *(The motivation of seventh and eighth grade history work).* Elem. Sch. T., vol. XIV, pp. 11-16. — Des enfants qui trouvaient très ennuyeuse l'histoire de la constitution des Etats-Unis y reprirent intérêt quand on leur fit représenter l'Assemblée Constitutionnelle. Chaque élève jouait le rôle d'un membre et devait, à chaque séance, défendre le point de vue de ce membre. Les questions importantes de la formation de la Constitution furent discutées et les élèves les apprirent ainsi.

1864. — WÜLKER. **La question sociale dans l'enseignement de l'histoire** *(Die soziale Frage im Geschichtsunterricht).* Frauenbild., pp. 572-577.

1865. — ZIEGLER, C. **L'anecdote historique à l'école primaire** *(Die geschichtliche Anekdote in der Volksschule).* Päd. Zeit., pp. 617-620.

1866. — ZINK, Th. **L'histoire du pays natal à l'école primaire** *(Die Heimatgeschichte im Unterricht der Volksschule).* D. Schulprax., pp. 321-324 et 332-335.

1867. — **Enseignement de l'histoire (les sources originales)** *(Original sources in the teaching of History).* Sch. World, pp. 294-305. — Opinions de dix-neuf professeurs sur l'emploi des sources originales dans l'enseignement de l'histoire. Treize d'entre eux sont très nettement favorables à l'emploi des sources. Quant aux autres, les uns voudraient en faire la matière des généralisations des élèves, les autres critiquent cette méthode comme prématurée et voudraient les utiliser seulement dans un but d'illustration. Presque tous concluent que les sources ne doivent être qu'un supplément aux autres méthodes.

1868. — **L'histoire et les événements actuels** *(History and current events)*. Sch. World, pp. 99-100.

Voir aussi à l'index : *Histoire*.

6. — Enseignement de l'Arithmétique. Mathématiques.

1869. — ALBRECHT. **Calcul et activité manuelle** *(Werkunterricht im Rechnen)*. Hilfssch., vol. 5, nº 7, pp. 192-194. — Exemple montrant comment, par l'activité manuelle, on apprend à mieux comprendre les nombres et à les bien retenir.

1870. — ANDRADE, J. **Modèles de mouvements pour l'enseignement de la géométrie.** Rev. ens. techn., 3e ann., nº 3, pp. 103-110. — Méthode scientifique simple et réelle d'enseignement de la géométrie qualitative aux élèves des écoles professionnelles, dont le tempérament, généralement visuel, a été méconnu par l'école livresque.

1871. — BÆLEN, M. **A propos d'arithmétique.** Ens. chrét., pp. 334-341.

1872. — BAUR, L. **Enseignement des mathématiques** *(Neuere Lehr- und Lernmittel der Mathematik)*. Pharus, pp. 345-354.

1873. — BAYLISS, R. W. **Nouvelle combinaison des parallèles et transversales** *(A new treatment of parallels and transversals)*. Sch. World, pp. 443-446. — Suggère une variété d'arrangement et de dépendance réciproque entre les propositions relatives aux parallèles.

1874. — BOGER, G. **Enseignement intuitif de l'arithmétique** *(Von der Veranschaulichung im ersten Rechen-Unterricht)*. 40 p., Stuttgart, Holland & Josenhans). — L'auteur décrit l'appareil qu'il a inventé à l'usage des classes d'arithmétique élémentaire. C'est un tableau formé de cent boules peintes disposées en dix lignes de dix. Les boules ne peuvent pas être déplacées, mais chacune peut présenter à volonté sa moitié rouge ou sa moitié blanche. Les combinaisons possibles sont innombrables. Beaucoup mieux que l'appareil similaire en usage chez les peuples orientaux, celui-ci permet d'enseigner les quatre opérations *par l'intuition visuelle*.

1875. — BRAHN, M. **Psychologie d'un calculateur prodige** *(Die Psychologie eines Rechenkünstlers)*. Z. päd. Psych., nº 10, pp. 529-533.

1876. — BROWN, J. C. **La valeur des exercices mécaniques dans l'étude des opérations arithmétiques** *(The value of drill-work in the fundamental operations of Arithmetic)*. J. of educ. psch., pp. 485-492, 561-570. — Répétition des expériences relatées J. of educ. psych., 1911, nº 2, (v. A. P. t. I, nº 1831), dans lesquelles on comparait les résultats de classes qui faisaient à intervalles répétés cinq minutes d'exercices de multiplication, de division, etc., avec ceux de classes ne faisant pas d'exercices. Les résultats montrent l'effet considérable de l'exercice.

1877. — COLE, L. W. **L'addition en montant et en descendant** *(Adding upward and downward)*. J. of educ. psych., pp. 83-94. — Epreuves consistant à additionner de longues colonnes de chiffres simples, soit

en montant, soit en descendant. Les résultats ont montré que l'addition en montant, quand elle est habituelle, est plus rapide mais moins exacte que l'addition en descendant. De même des traits disposés en ligne horizontale sont comptés plus rapidement mais moins exactement de gauche à droite (sens de la lecture) que de droite à gauche. Ce travail illustre les relations mutuelles de l'habitude et de l'attention.

1878. — DALE, J. B. **L'enseignement des mathématiques dans le Royaume-Uni** *(The teaching of mathematics in the United Kingdom).* Sch. World, pp. 251-253.

1879. — DAVISON, C. **Epreuves de mathématiques** *(Mathematical Essays).* Sch. World, pp. 203-205. — Des épreuves mathématiques, du même genre, mais plus faciles que celles proposées dans les examens universitaires pourraient être donuées aux écoliers, sur des groupes de théorèmes connexes, ou sur des théorèmes distincts en apparence, etc.

1880. — DAVISON, C. **De l'ordre des théorèmes en géométrie** *(The question of sequençe in geometry).* Sch. World, pp. 327-330.

1881. — DAVISON, C. **Notice sur l'enseignement de la géométrie** *(A note on the teaching of geometry).* J. of Ed , pp. 674-676. — Discute les inconvénients qui résultent de la suppression des éléments d'Euclide et propose l'établissement d'un schéma officiel pour les manuels de géométrie.

1882. — DEUCHLER, G. **La psychologie du calcul élémentaire** *(Psychologische Vorfragen des ersten Rechenunterrichts).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 36-52 — Série d'épreuves destinées à faire connaître l'origine psychologique des idées de nombre et de quantité chez l'enfant.

1883. — DÖRING, M. **Psychologie du livret de multiplication** *(Zur Psychologie des kleinen Einmaleins).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 163-171. — Expériences sur 323 écoliers et plusieurs adultes démontrant que les multiplications de 8×7, 9×7, 9×8, 6×8, sont les moins faciles à effectuer, tandis que les tables du livret les plus difficiles à retenir sont, en ordre croissant de difficulté, celles de 1, 2, 10, 3, 5, 4. 6, 9, 8. 7.

1883bis. — FEHR, H. **La Commission Internationale de l'enseignement mathématique de 1908 à 1912** (Compte-rendu sommaire suivi de la liste des publications). 23 p., Genève, au Secrétariat général. — Cette brochure est extraite de « l'Enseignement mathématique ». La liste qu'elle publie est celle des 280 mémoires qui ont été déposés au Congrès tenu par la Commission internationale, en août 1912 à Cambridge. Les mémoires, écrits en quatre langues, portent sur l'enseignement mathématique à tous les degrés.

1884. — FISHER, S. C. **L'arithmétique et le raisonnement chez les enfants** *(Arithmetic and reasoning in Children).* Ped. Sem., vol. XIX, nº 1, pp. 48-77. — Bref exposé des diverses tentatives faites ces dernières années pour mesurer la capacité de raisonnement d'enfants de divers âges et pour reconnaître dans quelle relation elle est, d'une part, avec le programme des leçons d'arithmétique qu'on donne aux enfants, et de l'autre, avec leur facilité pour faire les opérations fondamentales, addition, multiplication, etc. Les résultats ne sont aucunement concluants. C'est probablement, pense l'auteur, parce qu'on ne comprend

que très imparfaitement ce qui est impliqué dans un raisonnement d'enfant et qu'ainsi les *tests* n'ont pas réellement fait l'épreuve de leur faculté de raisonner.

1885. — FLETCHER, A. L. **L'emploi de modèles simples dans l'enseignement de la géométrie élémentaire** *(The use of simple models in the teaching of elementary geometry).* Sch. World, pp. 91-94. — Description de modèles simples en bois ou en carton et exposé de leur usage dans l'enseignement des propriétés des lignes et des figures.

1886. — FREEMAN, F. N. **Les groupes d'objets et l'idée de nombre** *(Grouped Objects as a concrete basis for the number idea).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 306-314. — L'expérience démontre que la capacité d'évaluer de petits nombres d'objets, non spécialement groupés, n'est pas sensiblement différente chez les adultes et chez les enfants. Dès qu'il s'agit de nombres plus considérables et qu'une organisation devient nécessaire, les adultes manifestent une grande supériorité. L'auteur préconise pour les enfants des exercices propres à développer cette faculté d'évaluation d'objets groupés.

1887. — GERLACH, A. **L'enseignement de la géométrie** *(Einige Gedanken über den Geometrieunterricht).* N. Bahnen, vol. 24, pp. 64-80. — Il faut dépouiller l'enseignement géométrique de ses tendances rationalistes, et le fonder sur l'observation Le dessin doit être le résultat de l'abstraction de l'élève, non le point de départ du raisonnement.

1888. — GOLDZIHER, K. **Eléments pratiques dans l'enseignement des mathématiques** *(Praktische Elemente im mathematischen Unterricht der höheren Schule).* Päd. Arch., pp. 645-651. — Au lieu de s'occuper de nombres isolés, les mathématiques doivent traiter de séries numériques d'une origine objective commune et arriver ainsi au concept de fonction. Les méthodes graphiques se prêtent facilement à un enseignement concret en mathématiques.

1889. — GÖTTING. **Une nouvelle méthode de calcul** *(Eine neue Rechenmethode).* Pharus, pp. 452-461 et pp. 550-557. — Analyse et critique de la méthode de Wilk pour le calcul des nombres 1-10 à l'école primaire.

1890. — GRIGGS, A. O. **La pédagogie des mathématiques** *(The pedagogy of mathematics).* Ped. Sem., vol. XIX, nº 3, pp. 350-375. — Conseille de renvoyer l'arithmétique formelle jusqu'à l'âge de dix ou douze ans et d'introduire alors simultanément le symbolisme algébrique.

1891. — HEMON, C. **Recherches sur les débuts de la numération chez de jeunes enfants.** Educ. mod., pp. 355-366, 387-394. — Recherches pratiquées par l'auteur sur ses propres enfants et portant sur la première représentation de la quantité numérique, sur l'apparition de l'intelligence et l'usage de la numération et sur les opérations arithmétiques les plus simples. Il indique comment peut être préparée une première idée du calcul algébrique. C'est de trois à six ou sept ans que devrait se faire, dans la famille même et par des procédés tout individuels, la première initiation mathématique.

1892. — HENSING, H. ; GECK, E. ; CRAMER, H. ; KERSCHENSTEINER, G ; BOCK. **L'enseignement des mathématiques dans l'Allema-**

gne du Sud *(Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten Süddeutschlands).* 110 p., Leipzig, Teubner. — Ouvrage précédé d'une préface de TREUTLEIN. Traite de l'enseignement des mathématiques en Hesse, à Bade, en Wurtemberg et en Bavière. Chacun des quatre articles contient une brève introduction historique suivie de l'exposé des dispositions actuelles concernant la surveillance des écoles, l'obligation scolaire et les programmes, avec des considérations particulières sur les mathématiques. La comparaison de ces travaux montre combien l'enseignement des mathématiques diffère dans les quatre états. L'article sur la Hesse, qui fut rédigé peu de temps avant la réforme des écoles normales, relate les différents vœux qui furent formulés sur la modification des programmes. (A.)

1893. — HUARD, D. **Le dessin géométrique dans l'enseignement secondaire**, Ens. second., pp. 305-307. Examine l'intérêt qu'il y aurait à confier l'enseignement du dessin géométrique au professeur de mathématiques.

1894. — HUNGER, R. **Essai d'un programme de l'enseignement des mathématiques** *(Gedanken zum Aufbau des mathematischen Unterrichts).* N. Jahrb., vol. XXX, pp. 217-230. — Sur l'importance des éléments de culture générale dans les mathématiques. La réforme de cet enseignement doit commencer par les classes inférieures et moyennes, selon une méthode empirique (introduction du travail manuel, des travaux pratiques, etc.) et conformément au développement historique.

1895. — ITSCHNER, A. **Enseignement intuitif de la géométrie** *(Geometrischer Anschauungsunterricht).* Arch. f. Päd., pp. 138-149.

1896. — KÜHN, A. **Le calcul dans l'enseignement spécial inférieur** *(Der Rechenunterricht in der Unterklasse der Hilfsschule mit besonderer Berücksichtigung des Fingerrechnens (Zahlenraum von 1 bis 10).* Hilfssch., vol. 5, nº 4, pp. 93-103. — Méthode pour l'initiation au calcul dans les classes inférieures de l'enseignement spécial.

1897. — MAUDERLI, S. **L'enseignement de l'astronomie** *(Über Astronomie in der Schule).* Schw. Päd. Z., pp. 33-38. — Propose de concentrer l'enseignement astronomique sur la dernière année, alors que l'esprit est assez développé pour comprendre quelque chose aux notions astronomiques. Voudrait qu'on amenât davantage les élèves à observer personnellement.

1898. — METZLER, W. H. **Pédagogie expérimentale de la géométrie** *(Problems in the experimental pedagogy of Geometry).* J. of educ. psych., pp. 545-560. — L'auteur considère l'éducation formelle (logique, morale) que procure la géométrie comme l'objet propre de l'instruction. Il propose un *test* destiné à faire voir si l'élève a acquis, par son travail aux divers degrés, les capacités mentales qu'on veut développer en lui.

1899. — MILLER, H. W. **La géométrie descriptive** *(Descriptive Geometry).* Man. Train Mag., vol. XIII, pp. 424-429. — L'auteur pense que la valeur de cette branche d'étude ne réside pas dans ses applications, mais en ce fait qu'elle donne l'occasion d'enseigner la méthode logique. Il faut exercer les enfants à raisonner plutôt qu'à deviner.

1900 — MILNE, W. P. **La géométrie élémentaire** *(The teaching of*

elementary formal Geometry). Sch. World, pp. 22-25. — Un résumé des raisons qui disqualifient les éléments d'Euclide, comme manuel de géométrie pour l'enseignement de cette science. Discussion sur les avantages et les dangers des constructions hypothétiques, de l'usage de l'intuition et de la méthode des limites.

1901. — MILNE, W. P., et PINKERTON, P. **Etat présent de l'enseignement mathématique** *(The present position of mathematical teaching).* Sch. World, pp. 387-388.

1902. — MONROE, W. S. **L'enseignement de l'arithmétique (Warren Colburn)** *(Teaching of Arithmetic [The second of a series of articles entitled « Warren Colburn on the Teaching of Arithmetic »]).* Elem. Sch. T., vol XII, pp. 463-480. — Réimpression d'un discours prononcé par Warren Colburn à Boston, en 1830. Les principes fondamentaux d'un bon enseignement de l'arithmétique y sont exposés. Ce qui importe surtout, c'est d'amener les élèves à penser et à travailler par eux-mêmes et à baser, dès le début, leur travail sur des choses concrètes.

1903. — MONROE, W. S **L'enseignement arithmétique aux Etats-Unis** *(A Chapter in the development of Arithmetic teaching in the United States).* Elem. Sch. T., vol. XIII, pp. 17-24. — Cet article (qui fait suite au précédent) est un rapport sur l'enseignement de l'arithmétique en Amérique depuis cent ans environ. Les principaux points relevés sont : l'absence de manuels, l'habitude de donner simplement des règles avec peu ou point d'explications, et la pratique de l'enseignement individuel par opposition à l'enseignement de toute la classe.

1904. — NUNN, T. P. **La préparation des professeurs de mathématiques** *(The Training of Teachers of Mathematics).* 17 p., Londres, Board of Education Stationery Office. — (Appartient à une série de mémoires sur l'enseignement des mathématiques dans le Royaume Uni, réunis par la Commission internationale de l'enseignement mathématique). Le but de l'enseignement mathématique étant de produire et de cultiver une certaine activité intellectuelle plutôt que de faire connaître certaines vérités, la préparation du maître devra être non seulement mathématique, mais aussi psychologique et pratique. Il devra faire de nombreuses observations dans les écoles. Des cours théoriques devront lui exposer la pratique de l'enseignement. En général, cette préparation professionnelle suivra la préparation académique. L'auteur entre dans le détail de l'application de ces principes, puis expose le système actuel des examens et des programmes du futur maître de mathématiques. Les derniers règlements satisfont en partie aux vœux de l'auteur. En appendice le programme d'un cours de mathématiques de deux ans.

1905. — NUNN, T. P. **L'enseignement du calcul infinitésimal à l'école secondaire. Communication au Congrès de Mathématiques. Cambridge 1912** *(The Calculus as a subject of school instruction).* 9 p., International Congress of Mathematicians, Cambridge. — Le calcul infinitésimal offre souvent des difficultés aux débutants, soit parce qu'on leur explique mal la notion de différentielle, soit qu'ils n'entendent pas bien la signification du « passage à la limite », ou que la notation des dérivées sous la forme de fractions les induise en erreur. Nunn montre, par l'explica-

tion des exemples fondamentaux, comment on peut traiter le calcul d'une manière élémentaire et pourtant exacte. En principe, les théories infinitésimales ne seront pas présentées comme une discipline distincte, mais rattachées à l'algèbre générale dont, historiquement, elles sont sorties. Contrairement à l'usage suivi ordinairement, on commencera par l'intégration, c'est-à-dire le problème des aires, pour passer ensuite seulement à la différenciation (problème des tangentes). En terminant. l'auteur esquisse en quelques lignes le programme du cours.

1906. — PARKES, T. **Modèles pour enseigner la géométrie des solides** *(Models for teaching solid geometry).* Sch. World, p. 320.

1907. — PARSY, M. **Enseignement de l'arithmétique.** Ens. chrét., pp. 735-743. — L'arithmétique est non seulement utile pratiquement, elle forme aussi l'esprit et développe l'attention, la réflexion, le jugement et le raisonnement. L'auteur recommande le calcul mental pendant 10 à 15 minutes au commencement des leçons, et la résolution de nombreux problèmes. Ceux-ci, pris à n'importe quelle source, doivent être simples et pratiques, offrir des données exactes et vraies, ne comporter que des opérations courtes, être variés et, à l'occasion, présenter un caractère moral. Des problèmes sur les pertes causées par l'ivrognerie et l'abus du tabac, sont, pour l'enfant, une leçon de morale, autant qu'une leçon d'arithmétique.

1908. — POUTHIER, E. **Pour qu'on apprenne les mathématiques.** xiv-407 p., Paris, Didier. — Ce volume fait partie de la Bibliothèque des Parents et des Maîtres, dont le but est de faciliter la coopération de la famille et de l'école, en expliquant aux parents, dans un langage non technique, le sens et le but de l'instruction que leur enfant reçoit. Sous ce rapport, le présent ouvrage est un succès. Tous les parents intelligents qui le liront, comprendront l'esprit de la pédagogie moderne en ce qui concerne les mathématiques et se feront une haute idée du rôle que cette étude peut jouer dans le développement intellectuel et moral de l'enfant. Le livre comprend l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie élémentaire.

1909. — ROCHE. **Rapport sur l'enseignement des mathématiques dans les classes du premier cycle.** Ens. second., pp. 275-283. — Conclusions d'une enquête, faite auprès d'un certain nombre de professeurs de mathématiques, sur leurs méthodes et les résultats qu'ils en ont obtenus. L'opinion assez générale est que beaucoup d'élèves n'ont pas la maturité d'esprit nécessaire pour suivre avec fruit l'enseignement mathématique.

1910. — SCHREIBER, H. **Réforme du calcul** *(Die Änderung der Rechenmethodik mit Rücksicht auf die Forderungen unserer Zeit).* D. Schule, pp. 232-240. — Par le travail manuel, le calcul devient plus vivant et contribue au développement de l'esprit.

1911. — SCHULTZE, A. **L'enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires** *(The Teaching of Mathematics in Secundary Schools).* vii-370 p., New-York, MacMillan C°. — Cet ouvrage débute par une discussion sur l'enseignement des mathématiques, où l'on défend, sans grand esprit critique, l'ancienne doctrine de l'enseignement formel. Il y a aussi une courte mais utile discussion des fondements logiques

des mathématiques. La majeure partie du livre est consacrée à des considérations détaillées sur la méthodologie de la géométrie plane. Celle de l'algèbre et surtout celle de la trigonométrie sont traitées beaucoup plus brièvement.

1912. — SMITH, D. E. **L'enseignement des mathématiques en Allemagne** *(The present teaching of mathematics in Germany).* 124 p., New-York, Columbia University. — Examine les rapports sur l'enseignement des mathématiques dans les diverses provinces et institutions de l'empire allemand, rédigés pour la commission internationale de l'enseignement des mathématiques. L'introduction compare les conditions de l'enseignement des mathématiques aux Etats-Unis et en Allemagne. Les chapitres consacrés aux différents rapports formulent quelques critiques. En somme, le livre consiste en une série d'analyses du contenu des différents rapports. Il constitue donc un document utile.

1913. — SMITH, D. E. et GOLDZIHER, C. **Bibliographie de l'enseignement mathématique 1900-1912** *(Bibliography of the teaching of mathematics 1900-1912).* Bureau of education, nº 29, pp. 1-95.

1914. — SUPPANTSCHITSCH, R. **La préparation des professeurs de mathématiques et des ingénieurs en France** *(Die Heranbildung der Lehrer für Mathematik und der Ingenieure in Frankreich).* Z. Realsch., nos 1 et suiv., pp. 5-24, 70-89, 133-160, 193-208 et 265-276. — Etude très détaillée. Trois chapitres : l'université, la préparation des professeurs de mathématiques, les écoles polytechniques.

1915. — SUZZALLO, H. **Enseignement de l'arithmétique élémentaire** *(The teaching of Primary Arithmetic).* xi-118 p., Boston, Houghton Mifflin Cº. — Ce volume est le résumé d'un rapport de la Commission internationale de l'enseignement des mathématiques. Il expose le but, le programme et les méthodes de l'enseignement moderne de l'arithmétique dans les écoles primaires américaines.

1916. — TIMERDING, H. E. **La mathématique grecque dans l'enseignement secondaire** *(Die griechische Mathematik).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 353-361. — L'auteur recommande de consacrer un certain nombre d'heures à la lecture de pages choisies des mathématiciens grecs, penseurs clairs et écrivains d'un goût sûr. Il y aurait là une transition entre les langues anciennes, base de l'éducation classique et l'enseignement des mathématiques. Le cours de mathématiques proprement dit doit tenir compte de l'histoire de l'évolution de cette science.

1917. — TRUAN-BORSCHE, M. **Formation des concepts logiques et mathématiques** *(Die ersten Schritte zur Entwicklung der logischen und mathematischen Begriffe).* Z. Phil. Päd., vol. 19, pp. 369-385 ; pp. 417-433 ; pp. 485-503. — Montre comment on peut rendre l'enseignement mathématique plus vivant, plus complet et plus facile à comprendre. L'auteur recourt largement aux opérations graphiques, permettant aux élèves de trouver eux-mêmes et rapidement leurs fautes et de saisir les rapports qui existent entre la géométrie, l'algèbre et le calcul.

1918. — WALLIS, B. C. **Mathématiques et géographie** *(The correlation of the teaching of mathematics and geography).* Sch. World, pp. 448-450.

1919. — WALTER, J. **L'enseignement du calcul aux élèves retardés** *(Die Gestaltung der entwickelnden Methode beim Rechnen mit Rücksicht auf die schwachen Schüler).* Oesterr. Sch. Bote, nº 1, pp. 18-32.

1920. — WEILL, E. **La méthode positive dans l'enseignement scientifique.** Rev. universit., 21e ann., T. 2, pp. 115-122. — Sur la nécessité de donner à l'enseignement mathématique une base concrète, de rattacher le calcul, la géométrie, la cosmographie aux leçons de choses, à la réalité.

1921. — WENDLING, E. **L'enseignement mathématique dans les « écoles nouvelles »** *(Vom Mathematikunterricht in den Landerziehungsheimen).* Z. Jug., nº 19, juin, p. 593. — Discussion des idées de K. Matter.

1922. — WERNICKE, A. **Mathématiques et propédeutique philosophique** *(Mathematik und philosophische Propädeutik),* VIII-138 p., Leipzig, Teubner. — Publié par la Commission internationale pour l'enseignement mathématique. La réforme qu'on se propose de réaliser en Allemagne comprend les points suivants : apprécier à sa juste valeur le principe intuitif et l'idée de fonction, vivifier l'enseignement par des indications historiques, réunir toutes les branches en un système propédeutique, approfondir philosophiquement l'enseignement. C'est notamment de ce dernier point qu'il est ici question. Les façons différentes dont on comprend les rapports entre les mathématiques et la philosophie rendent cette étude très difficile. Après un aperçu historique de la question, l'auteur expose les rapports fondamentaux entre les mathématiques et la philosophie et leurs conséquences pour l'école. Elles peuvent se résumer en ceci : nécessité de faire comprendre aux élèves l'importance des mathématiques pour les sciences exactes et pour la culture moderne en général. (Annexe bibliographique).

1923. — WOLLETZ, C. **Programmes et manuels de mathématiques** *(Die neuen Lehrpläne und die neuen Lehrbücher für Mathematik).* Z. œsterr. Gymn., nov., pp. 1011-1018.

1924. — WYNEKEN, G. & MATTER, K. **Les mathématiques à l'école nouvelle** *(Um den Mathematikunterricht in den Landerziehungsheimen).* Z. Jug., sept., pp. 751-755.

1925. — ZIEGLER, K. **Un cas d'incapacité de calcul** *(Über einen Fall sehr geringer Rechenfähigkeit).* Hilfssch., vol. 5, nº 7, pp. 182-192. — Exemple d'un enseignement du calcul basé sur des procédés mécaniques.

1927. — **Dixième réunion des professeurs de mathématiques de la Nouvelle Angleterre, Boston** *(Association of mathematical teachers in New England. Minutes of the tenth spring meeting held at Boston).* 43 p.

1928. — **Commission Internationale de l'enseignement des mathématiques** *(Report of the American Commissioners of the International Commission on the Teaching of Mathematics).* 84 p., Washington, Government printing office. — Ce volume contient le rapport des membres américains de la Commission. Il trace un large tableau de l'enseignement des mathématiques dans les écoles primaires, secondaires et techniques et dans les universités des Etats-Unis. Il traite du programme,

des méthodes, du choix et de la préparation des professeurs, en indiquant les difficultés que l'on rencontre, ainsi que les changements et améliorations qui ont été apportés récemment. L'appendice contient un exposé des travaux de la Commission Internationale, des listes des membres des divers comités américains, et un index des rapports publiés par eux.

1929. — **L'enseignement des mathématiques dans le Royaume-Uni. Ire et IIme parties** *(The Teaching of Mathematics in the United Kingdom (Parts I & II).* 608 et 358 p., Londres, Wyman & Sons. — Série de 43 mémoires composés pour la Commission Internationale de l'enseignement des mathématiques et publiés à l'occasion du Congrès international de mathématiques de Cambridge, août 1912. Les mémoires traitent de l'enseignement mathématique à tous ses degrés, dans les écoles primaires, secondaires et techniques ainsi que dans les collèges normaux et les universités. Ils sont indispensables à qui veut avoir une idée complète de cet enseignement en Grande-Bretagne.

1930. — **Les mathématiques à West Point et à Annapolis** *(Mathematics at West Point and Annapolis).* Bureau of Education, nº 2, pp.1-25. — Rapport du Comité américain nº XI à la Commission Internationale pour l'enseignement des mathématiques. West Point est l'académie militaire des Etats-Unis et Annapolis l'académie navale. Les mathématiques y sont enseignées spécialement en vue de leurs applications ultérieures dans les domaines militaire et naval. On rend compte des méthodes et du programme, ainsi que de l'enseignement mathématique dans les écoles spéciales reliées aux deux académies principales.

1931. — **Les mathématiques dans les écoles techniques aux Etats-Unis** *(Mathematics in the technical secondary schools in the United States).* Bureau of Education, nº 4, pp. 1-35. — Rapport du Comité américain nº VI à la Commission Internationale pour l'enseignement des mathématiques. Il comprend un compte rendu de l'enseignement mathématique dans les écoles secondaires commerciales et les écoles secondaires agricoles. Leurs méthodes et leur programme ne paraissent pas différer sensiblement de ceux des écoles secondaires ordinaires, mais, dans les écoles techniques, on s'efforce de rendre le travail aussi pratique et aussi concret que possible. Il est fait allusion à la difficulté qu'on a à trouver des maîtres qui unissent aux qualités académiques proprement dites l'expérience commerciale ou agricole.

1932. — **La question de séquence en géométrie** *(The question of sequence in Geometry).* Sch. World, pp. 173-182. — Opinion de divers professeurs éminents sur l'opportunité d'adopter une séquence des propositions en géométrie. Une faible minorité désire conserver la séquence d'Euclide ; quant aux autres, les uns souhaitent quelque autre séquence autorisée, les autres la liberté. On est d'accord généralement sur ce point que les examinateurs sont les gens principalement affectés par l'absence d'une séquence.

Voir aussi à l'index : *Arithmétique, Mathématiques.*

7. — Enseignement des sciences physiques et naturelles.

1933. — BOGEN, A. **La chimie à l'école primaire** *(Chemischer Arbeitsunterricht an einer Berliner Mädchenschule).* Päd. Zeit., pp. 759-760. — Exercices pratiques dans une école de filles de Berlin.

1934. — BROHMER, P. **Economie politique, sciences naturelles et pays natal** *(Volkswirtschaftliche Belehrungen im naturkundlichen Unterricht auf heimatkundlicher Grundlage).* Päd. Blätt, pp. 121-137.

1935. — CALDWELL, O. W. **La chaleur, sujet d'étude expérimentale** *(Heat as a Topic for the Experimental Science Work of the Eighth Grade).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 370-377. — Résumé d'expériences et de l'enseignement qui s'en dégage.

1936. — CAREY, W. M. **Etude de la météorologie à l'école** *(Weather Study for Schools).* Sch. World, pp. 83-87. — Attire l'attention sur un « Manuel de Météorologie à l'usage des écoles élémentaires » et résume la littérature susceptible d'aider les professeurs.

1937. — CLÖSSNER, J. **La météorologie à l'école** *(Wetterkunde in der Schule).* Päd. Warte, pp. 362-365.

1938. — DANNEMANN, F. **Le travail personnel dans l'enseignement des sciences** *(Die Begründung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die Selbsttätigkeit der Schüler).* Säem., pp. 436-441. — L'initiation par le maître étant bornée à un minimum, les élèves acquerront leurs connaissances par le travail personnel.

1939. — DENNERT, E. **L'enseignement biologique et esthétique** *(Wie schafft und befriedigt der biologische Unterricht das ästhetische Interesse ?)* Landssch., vol. II, pp. 177-179. — Depuis les formes des feuilles jusqu'aux paysages entiers, l'objet des études biologiques peut fournir l'occasion d'une éducation esthétique.

1940. — DOP, P. **Remarques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles.** Bull. Ens. sec. Toulouse, vol. XXI, nº 3, pp. 153-161 ; nº 6, pp. 250-259. — L'enseignement élémentaire des sciences naturelles s'écarte bien souvent des principes intuitifs et le verbalisme y règne en maître. Ceux qui le donnent, quoique gradués de l'université, manquent trop fréquemment d'une préparation pédagogique suffisante.

1941. — GANSBERG, F. **La science à la portée des enfants** *(Kindertümliche Wissenschaft).* N. Bahnen, vol. 24, pp. 21-32. — Relève particulièrement la valeur du récit, de la forme épique donnée à l'enseignement scientifique pour le placer à la portée de l'enfant.

1942. — HENKLER. **Exercices pratiques de physique pour les élèves** *(Physikalische Schülerübungen).* Päd. Blätt., pp. 357-365.

1943. — HORWOOD, A. R. **L'enseignement de l'histoire naturelle. I. Difficultés locales** *(The teaching of nature Study. I. Local difficulties).* J. of Ed., p. 241.

1945. — JANECK, R. **Le laboratoire de biologie au lycée de jeunes filles** *(Die Einrichtung des biologischen Laboratoriums an der höheren Mädchenschule und am Lyzeum).* Höh. Mädchensch., pp. 12-16.

1946. — JOBST, P. **L'air que nous respirons** *(Von der Luft, die wir atmen)*. Landssch., vol. II, pp. 353-364. — Méthodes très simples permettant de démontrer aux élèves la composition de l'air, par des expériences du maître et des élèves.

1947. — JUNGBLUTH, F. A. **La théorie des ions dans l'enseignement de la chimie** *(Einführung der Ionentheorie im chemischen Unterricht der höheren Schulen)*. Monatsh. nat Unt., vol. V, pp. 539-546. — La théorie des ions est assez généralement admise aujourd'hui pour qu'on puisse l'introduire dans l'enseignement moyen. L'auteur décrit sept expériences permettant de traiter les points essentiels de la théorie en s'appuyant sur certains phénomènes chimiques.

1948. — KÄSTNER, M. **La biologie** *(Biologie)*. Landssch., vol. II, pp. 163-169, 192-200, 223-237. — L'enseignement de la biologie doit faire appel à l'activité personnelle de l'élève. L'auteur montre, par un grand nombre d'exemples appropriés, comment, en botanique et en zoologie, on apprend aux élèves à observer et comment on couronne cet enseignement par le dessin des choses observées.

1949. — KEMSIES, F. **Méthodes d'observation et manuels de biologie** *(Die beobachtenden Methoden in unseren biologischen Unterrichtswerken)*. Monatsh. nat. Unt., vol. V, pp. 97-115, 155-171. — Exposé systématique et critique des méthodes en usage dans les manuels les plus connus.

1950. — KLETT, B. **La géologie à l'école primaire** *(Der geologische Unterricht in der Volksschule)*. D. Schulprax., pp. 401-403.

1951. — KÖLLING, H. **Histoire naturelle** *(Naturgeschichte)*. Päd. Zeit., pp. 285-288 et 305-309. — Exemple d'un enseignement moderne et animé.

1952. — KURZ, C. **La physique au lycée de jeunes filles** *(Physikalische Schülerinnenübungen an höheren Mädchenschulen)*. Frauenbild. pp. 2-19 et 65-84. — Le développement des exercices pratiques dans l'enseignement supérieur et secondaire concorde avec les principes féministes qui exigent de la femme moderne l'initiative personnelle et le sentiment de sa responsabilité. Ces exercices doivent être obligatoires. Indications de méthodologie spéciale et programme.

1953. — LANGGUTH, M. J. **Expériences d'élèves au cours de physique** *(Die Vorbereitung des Schülerversuches in der Physik)*. Monatsh. P. S., pp. 144-151, 178-181. — Conseils très pratiques pour préparer et exécuter, avec les moyens les plus simples, les expériences de physique.

1954. — LARSON, C. D. **Education scientifique des enfants** *(The scientific training of children)*. Londres, L. N. Fowler.

1955. — LINKE, F. et CLÖSSNER, J. **L'enseignement météorologique** *(Methodik des wetterkundlichen Unterrichts)*. Landssch., vol. II, pp. 114-119, 134-146, 169-177. — Cet enseignement pourrait être combiné avec les cours de physique et de géographie. Les élèves apprendront eux-mêmes à faire des observations et à lire les cartes météorologiques.

1956. — LŒSER, R. **Microscopes pour élèves** *(Schülermikroskope und Hilfsapparate)*, Monatsh. nat. Unt., vol. V., pp. 264-275. — Conseils pratiques sur le choix d'un microscope pour les écoles.

1957. — LÖWENHARDT, E. & DŒRMER, L. **L'enseignement de la chimie** *(Der chemische Unterricht an den Realanstalten).* Monatsh. nat. Unt., vol. V., pp. 385-393 — L'enseignement doit être donné sous forme de dialogue et basé sur les exercices pratiques des élèves.

1958. — MANN, C. R. **L'enseignement de la physique dans un but d'éducation générale** *(The Teaching of Physics for purposes of general Education),* IX-299 p., New-York, MacMillan C°. — Dans son livre, Mann expose les principes moteurs du « nouveau mouvement » dans l'enseignement de la physique. La première partie décrit le développement pris par l'enseignement de la physique dans les écoles secondaires américaines et discute les résultats des manuels prescrits par les corps administratifs et les universités. L'auteur signale les plus graves défectuosités dans les méthodes courantes ; il les illustre par de nombreuses citations des manuels en usage. Dans la seconde partie, il s'appuye sur un examen critico-historique de la nature de la physique, et recherche les principes d'enseignement capables de remplacer ceux qu'il a condamnés dans la première partie. D'après son principal argument, la physique moderne est fille du développement industriel ; l'enseignement en doit, par conséquent, être appuyé sur les phénomènes et sur les idées qu'impliquent les procédés industriels. La troisième partie commente la portée de la thèse principale en matière de méthode. De courtes bibliographies (surtout d'ouvrages américains et anglais) suivent chaque chapitre. C'est là un ouvrage d'une réelle valeur et qui doit être signalé à tous ceux que l'enseignement de la physique intéresse.

1959. — NATH, M. **Les doctrines pédagogiques de Meran** *(Die Meraner Vorschläge in ihrer Stellung zu den allgemein-pädagogischen Fragen der Gegenwart).* N. Jahrb., vol. XXX. pp. 40-51. — Les mathématiques et les sciences naturelles appartiennent à la culture générale et non uniquement à l'éducation utilitariste, technique et spéciale.

1960. — PAYOT, J. **Sciences et religions.** Volume, n° 44, pp. 697-699.

1961. — PFUHL, F. **L'herbier dans l'enseignement** *(Das Herbarium im Unterricht).* Päd. Arch., pp. 236-240. — L'enseignement de la botanique, visant moins à la classification systématique qu'à la morphologie biologique, néglige aujourd'hui l'herbier. Celui-ci, pourtant, peut rendre aussi des services à la morphologie, surtout si le choix des plantes est fait par le maître et si tous les élèves ont leur herbier.

1962. — RAUHUT, G. **L'étude des insectes à l'école primaire** *(Zur Behandlung der Insekten in der Volksschule).* Päd. Warte, pp. 913-919.

1963. — SCHMID, B. **L'enseignement de la psychologie animale** *(Die Tierpsychologie im biologischen Unterricht).* Monatsh. nat. Unt., vol. V, pp. 529-538. — Après quelques considérations sur la légitimité de la psychologie comparée, l'auteur rapporte les petites expériences qu'il a faites en classe. Observations sur la façon dont se nourrissent des poussins couvés artificiellement, point de départ d'une théorie sur l'instinct.

1964. — WAGNER, W. **Observations sur l'animal vivant** *(Beobachtungen am lebenden Tier).* Säem., pp. 206-210. — Ces observations sont de véritables exercices de travail personnel. L'enfant, collectionneur et

dessinateur, observera surtout les animaux à sa portée : oiseaux, insectes, etc.

1965. — WERNICKE, E. **La géographie et les sciences naturelles dans les excursions scolaires** *(Erdkundliche und naturwissenschaftliche Schülerwanderungen durch die Tuchler Heide)*. Monatsh. nat. Unt., vol. V, pp. 1-19. — Sur la valeur des excursions scolaires, tant au point de vue de l'acquisition des connaissances scientifiques (géographie, géologie, biologie) qu'à celui du développement de l'amour du sol natal.

1966. — WHITE, J. **L'enseignement de la chimie** *(The teaching of Chemistry)*. J. of Ed., pp. 541-543. — Discute la signification réelle de la méthode heuristique appliquée à la chimie.

1967. — WIDMANN. **Travaux d'élèves anormaux** *(Schülerarbeiten der Oberstufe einer Hilfsklasse, hervorgegangen aus der Beobachtung in Naturkunde)*. N. Bahnen, vol. 23, pp. 217-223. — Exposé d'enseignements fondés sur l'observation dans l'histoire naturelle.

1968. — WITTON, W. A. **Combustion. La théorie phlogistique** *(Combustion. The Phlogiston Theory)*. Sch. World, pp. 89-91. — Plaidoyer en faveur de la méthode historique pour l'étude de cette partie de la chimie. Les élèves devraient expérimenter pour eux-mêmes la valeur de la théorie phlogistique et comprendraient ainsi les raisons qu'on a de la repousser.

1969. — ZIEGENSPECK, G. **La géologie à l'école primaire** *(Geologie des norddeutschen Flachlandes in der Volksschule)*. Bl. Fortbild., pp. 386-394.

1970. — **L'enseignement de la chimie** *(The teaching of chemistry)*. J. of Ed., pp. 237-239. — Critique de la méthode purement heuristique qui réduit les manuels à un minimum ridicule et ne fournit pas une variété suffisante pour assurer l'intérêt. La méthode pourrait être modifiée de façon à permettre l'usage d'un bon manuel.

1971. — **La science dans les écoles de filles** *(Science in Girls Schools)* Sch. World, pp. 452-464. — Opinion de dix-sept professeurs sur la nature des cours scientifiques convenant le plus spécialement à des filles. Cinq des auteurs se prononcent en faveur d'un cours de science domestique comme travail scientifique principal, cinq voudraient le placer seulement après des cours préalables de physique et de chimie. Les sept derniers préféreraient, ou bien exclure entièrement la science domestique, ou bien ne s'en servir que dans des buts démonstratifs. Plusieurs estiment que la botanique ne fournit pas d'entraînement scientifique suffisant.

Voir aussi à l'index : *Enseignement scientifique, sciences physiques et naturelles* et les nos 952 et 1785.

8. — Education Esthétique.

a. — *Ouvrages généraux. Histoire de l'Art. Questions générales, ou ne rentrant pas dans les sections suivantes.*

1972. — BÄHRE, A. **Enseignement technique et culture esthétique?** *(Wie können die technischen Fächer mehr als bisher der ästhetischen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden?).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 157-171.

1973. — BLENSDORF, O. **E. Jaques-Dalcroze.** Päd. Warte, pp. 555-559., — La méthode de Dalcroze est à recommander, mais pour le moment on ne peut encore l'employer, faute d'un personnel capable de l'appliquer.

1974. — BRA, K. de. **Art et enseignement religieux** *(Kirchlicher Unterricht und Kunst).* Elternh. Sch., 2e ann., nº 7, pp. 80-82 ; nº 8, pp. 91-92. — Un pasteur peut exercer une influence efficace sur l'éducation esthétique de ses catéchumènes, en leur faisant contempler les belles œuvres d'art inspirées par le christianisme.

1975. — CERNY, J. **La poésie et l'éducation esthétique** *(Kunsterziehung und Gedichtbehandlung).* Z. œsterr. Gymn., nº 6, pp. 527-537.

1976. — COUSINET, R. **L'éducation esthétique à l'école primaire.** Educ. mod., pp. 433-443. — L'auteur consacre une étude circonstanciée aux causes de la décadence du sentiment esthétique. Il déplore la séparation progressive des artistes et du public et l'abaissement continuel de l'art que se donne la foule. Le but de l'éducation esthétique est d'apprendre à contempler d'abord, puis à admirer.

1977. — DEHNING, G. **L'enseignement par l'image et la formation du jugement esthétique** *(Bilderunterricht. Versuche mit Kindern und Erwachsenen über die Erziehung des ästhetischen Urteils).* 108 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Faut-il expliquer l'œuvre d'art aux enfants ou laisser l'impression artistique se produire d'elle-même ? Les avis sont partagés, d'autant plus qu'on n'a pas encore établi de façon précise le degré de réceptivité des enfants. Pourquoi leur éducation esthétique ne se ferait-elle pas par l'enseignement et l'exercice, comme celle des adultes ? C'est la question que l'auteur s'est proposé de résoudre par l'expérimentation. Son enquête porte sur la nature du jugement esthétique et sur la mesure dans laquelle il peut être modifié par l'éducation. Dehning distingue trois étapes de la contemplation esthétique : d'abord la constatation de l'existence du moyen d'expression esthétique, puis l'observation de son effet, enfin la compréhension et l'analyse de cet effet. La sensibilité esthétique n'apparaît qu'après la dixième année. A la treizième se montrent les premiers vestiges d'une appréciation spontanée de l'effet de l'image. A partir de la seizième, cette appréciation peut être atteinte par l'enseignement. Aucune différence n'a été constatée entre les sexes. La

contemplation descriptive donne de moins bons résultats que la méthode par l'observation. Grâce à l'éducation esthétique, l'enfant est capable, à partir de treize ans, de distinguer les images ayant une valeur esthétique de celles qui en sont dénuées. Le jugement esthétique ainsi acquis persiste, surtout pour la couleur, la lumière et la disposition. L'école primaire n'atteint que la deuxième des étapes précitées. Les classes de l'enseignement secondaire peuvent atteindre la troisième.

1978. — DOW, A. W. **Enseignement artistique** *(Theory and practice of Teaching Art)*. 73 p., New-York, Teachers' College, Columbia University. — L'art n'a pas pour but la représentation exacte de la réalité, mais la création harmonieuse. D'après ce point de vue, l'éducation artistique exige un enseignement détaillé des formes et des proportions, des principes du dessin, des lois de l'ombre et de la lumière.

1979. — DÜCK, J. **L'intérêt des élèves pour le dessin et l'art** *(Über das zeichnerische und künstlerische Interesse der Schüler)*. Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 172-177. — En interrogeant des élèves des deux sexes, de 16 à 18 ans, on a constaté que 86,3 % avaient des tendances artistiques et 13,6 % des tendances pratiques. L'examen des réponses fournit des indications intéressantes sur les conceptions artistiques de l'enfant, suivant son âge et son sexe.

1980. — FUHLBRÜGGE. **L'art et la technique à l'école primaire** *(Die Kunst auf der Wanderung durch die technischen Lehrfächer der Schule)*. Päd. Warte, pp. 1-6. — Pour réformer le goût artistique de la nation, il faut cultiver l'art dans les cours de dessin, de gymnastique, de travail manuel.

1981. — HANEMANN, E. **Education esthétique des maîtres** *(Zur künstlerischen Erziehung der Lehrer)*. D. Schulprax., pp. 324-327.

1982. — HARTMANN, B. **La protection des sites et l'école** *(Die volkserzieherische Bedeutung der Heimatschutz-Bewegung mit besondrer Berücksichtigung der Schule)*. Schw. Päd. Z., pp. 1-32. — Pour intéresser les enfants aux beautés de leur pays, il faut leur apprendre à les mieux connaître. Le dessin d'après nature rendra des services. L'art national doit être mis en vedette dans l'histoire de la civilisation. Enfin, les chants scolaires, les illustrations des manuels même, contribueront à former le sentiment esthétique national.

1983. — KEATINGE, M. W. **Les dangers moraux de l'éducation esthétique à l'école** *(The moral dangers of aesthetics in schools)*. Ed. Times, pp. 169-172. — Les Grecs ont-ils surfait la valeur morale de l'esthétique ? l'enseignement des beaux-arts dans les écoles a-t-il l'influence bienfaisante qu'on attend de lui ? L'examen de ces questions aboutit à cette conclusion que le sens esthétique coexiste souvent, chez les élèves, avec de graves défauts du caractère (égoïsme, manque de conscience, etc.). Cependant, le sentiment et son expression sont un élément si essentiel d'une vie psychique bien ordonnée, qu'il faut le cultiver et c'est par les arts qu'on y arrivera le mieux. En effet, la technique artistique développe le sentiment, tout en exerçant sur lui un juste contrôle. Mais elle ne suffit pas ; pour que l'éducation artistique porte ses fruits sans être dangereuse, il faut qu'une éducation morale se combine avec

elle. D'abord on doit « socialiser » son sentiment, c'est-à-dire cultiver pour autrui ses talents artistiques ; ensuite, dans la production ou l'appréciation esthétique, on doit mettre au premier plan l'effort.

1984. — KRAUSE, J. **L'imagerie d'art à l'école** *(Das künstlerische Wandschmuckbild in der Schule und seine Betrachtung)*. Päd. Warte, pp. 10-17.

1985. — LEWIS, H. C. **Visions d'enfants** *(A child's visions)*. XII-78 p., Londres, George Allen & Cº. — Ce ravissant album contient une collection de dessins à la plume et de peintures faits par une fillette de moins de 13 ans. Il est publié comme un document de l'expression du sentiment artistique et religieux d'un enfant. Bien que ces dessins soient présentés comme des originaux et non des copies, il va sans dire que cette originalité ne doit pas être considérée comme absolue. Les costumes, l'emploi de certains signes symboliques (nimbes, auréoles, etc.), montrent clairement que, si l'enfant n'a pas copié trait pour trait des modèles, il les a étudiés à fond et s'en est constamment inspiré. Ceci semble être l'explication de cette merveilleuse manifestation d'art enfantin qui, autrement, serait presque inexplicable.

1986. — MATZ, W. **Expérience de modelage** *(Eine Untersuchung über das Modellieren sehender Kinder)*. Z. angew. Psych., vol. VI, pp. 1-20. — Des enfants des deux sexes, de 6 à 13 ans, n'ayant encore reçu aucune préparation, ont eu à modeler un objet de leur choix. On a pu constater la justesse d'une observation de Kerschensteiner qui déclare que les jeunes filles ont plus de goût pour les formes extérieures et savent mieux les reproduire. Des essais semblables ont été faits avec des jeunes filles ayant suivi un cours de modelage, puis, avec d'autres, dont on avait bandé les yeux. Celles-ci ont figuré au premier rang pour la reproduction de la figure humaine, l'exclusion de l'œil forçant l'imagination à se reporter aux souvenirs tactiles.

1987. — MÜLLER, F. **Comment les tableaux sont jugés par les enfants** *(Aesthetisches und ausserästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken)*, 94 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Etude comparative et expérimentale entre les jugements esthétiques de l'adulte et ceux de l'enfant. On a présenté aux sujets : 1º Trois portraits : une figure belle mais mal peinte, un bel homme peint par un artiste, enfin l'homme au casque de Rembrandt, c'est-à-dire une tête plutôt repoussante, rendue avec art. 2º Trois tableaux : un événement animé, un paysage, une scène intermédiaire entre la vivacité du premier et le calme du second. Les adultes formaient cinq groupes : des ouvriers, des hommes cultivés, des étudiants ou critiques d'art, des dilettantes instruits, des artistes. Pour les ouvriers, le contenu du tableau est presque seul en cause Le jugement est fortement influencé par les sentiments politiques ou religieux qu'il évoque. Le second groupe s'occupe plus de la présentation du sujet, notamment de ses facteurs émotionnels, sans préoccupation spéciale de la pensée de l'artiste. Celle-ci est caractéristique pour le groupe suivant, bien que l'intérêt émotionnel domine encore. Au quatrième groupe, mêmes caractères plus approfondis ; on tient plus compte de la technique. Chez les artistes la forme attire l'attention plus

que le contenu. Quant aux enfants, leurs jugements, tout en ressemblant surtout à ceux du premier groupe, renferment plusieurs éléments des autres. Il n'y a pas de rapport entre le succès scolaire et le jugement esthétique, mais bien entre le jugement esthétique et le type d'observation des enfants (descriptif ou observateur). Les uns révèlent un type descriptif pur ou mélangé, d'autres un type observateur (sentimental ou intellectuel), d'autres enfin, un type observateur pur. L'auteur conclut que l'éducation esthétique réclame les conditions suivantes : il faut, dans l'enseignement intuitif, habituer l'enfant à décrire ce qu'il voit. On devra soigner l'enseignement du dessin et y ajouter un cours élémentaire d'esthétique (Dr. B.)

1988. — PÉTER, Mlle. **L'esthétique et l'enfant.** Educateur, pp. 17-21 ; pp. 33-36 ; pp. 49-51. — L'enfant a-t-il, par lui-même, le sens de la beauté ? son imagination évocatrice, son besoin d'admiration, son amour de la nature et du merveilleux prouvent qu'il est susceptible de percevoir et de créer le beau. On s'appliquera donc à développer ces germes naturels, mais sans en faire l'objet d'un enseignement spécial. Il faut tout d'abord placer l'enfant dans un milieu favorable, classes décorées de fleurs, de paysages. Des promenades, des entretiens à sa portée, des projections lumineuses l'initieront à la poésie et à la beauté des choses. Des récits variés, légendes, contes de fées, des rondes mimées et chantées sont des éléments excellents pour l'enseignement artistique.

1989. — PETER, F. **L'expérience artistique dans l'enseignement** *(Das Prinzip der künstlichen Erfahrung im Unterricht).* Pharus, pp. 551-555.

1990. — REICHHOLD, K. **Architecture et éducation artistique** *(Architektur und Kunsterziehung).* 60 p., Leipzig, Teubner. — Relate les expériences faites par un certain nombre de professeurs du gymnase réal de Munich, sur la place à donner à l'architecture dans l'éducation artistique. Opinions des maîtres de dessin, d'histoire et d'allemand. Le résultat obtenu est présenté sous forme de travaux d'élèves écrits et oraux. (A.)

1991. — RÜST, S. **Valeur éducative de la gymnastique rythmique de Jaques-Dalcroze** *(Rythmus und rythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze als Erziehungsfaktor).* Schw. Päd. Z., pp. 39-49. — Rappelle la corrélation, déjà relevée par K. Bücher, entre le travail manuel et les mouvements rythmiques du corps.

1992. — SARGENT, W. **Beaux arts et technique à l'école primaire** *(Fine and industrial arts in elementary schools).* 152 p., Boston-New-York, Ginn & Co.

1993. — SCHRÖBLER, E. **Le 4e Congrès international d'enseignement artistique** *(Bericht über den IV. internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst).* D. Schule, pp. 556-563. — Congrès tenu à Dresde en août 1912 ; rapports sur le fondement psychologique du dessin ; problèmes didactiques et questions générales.

1994. — SIEBELIST, A. **La formation esthétique des maîtres** *(Zur Fortbildung der Lehrer im Zeichnen).* Säem., pp. 115-117.

1995. — VILLERMONT, M. de. **L'imagerie pour enfants.** Ed. fam., pp. 320-324. — Regrette le temps où les images d'Epinal, naïves et

honnêtes, charmaient encore les enfants. Les journaux amusants modernes ne leur présentent que laideur, vulgarité et grossièreté.

1996. — VOGEL, P. **L'enseignement par le travail et l'éducation esthétique** *(Arbeitsunterricht und künstlerische Erziehung)*. Z. päd. Psych., nº 11, pp. 583-587.

1997. — WÄHMER, R. **L'art allemand contemporain et l'art d'Albert Dürer** *(Die Kunst unter dem deutschen Reich und die Kunst Albrecht Dürers)*. Päd. Arch., pp. 673-693.

1998. — WILD, L. H. **L'éducation sociale par l'art** *(Training for social efficiency. The relation of art, industry and education)*. Education Bost., vol. XXXIII, nº 3, pp. 159-165. — Marque l'importance qu'il y a à développer le côté esthétique de l'éducation, à la ville et à la campagne. Fait ressortir la valeur des fleurs et de leur culture et recommande le jardinage. Indique le rapport entre l'art et le sentiment religieux. Affirme que c'est seulement en développant partout dans le peuple le sentiment et le jugement artistiques qu'on pourra faire naître un art vraiment national.

1999. — WINTER, O. **Comment regarder un tableau** *(Neue Wege zur Betrachtung von Bildern)*. Päd. Warte, pp. 547-555, 601-609.

Voir aussi les sections suivantes et, à l'index : *Histoire de l'Art, Esthétique,* ainsi que le nº 1455.

b. — *Dessin.*

2000. — ALBIEN, G. **Le dessin dans l'enseignement général** *(Der Zeichenunterricht — ein Glied des gesamten Schulunterrichts)*. D. Schulprax., pp. 13-15. — L'enseignement du dessin doit poursuivre un but pédagogique et ne pas s'orienter uniquement vers le point de vue esthétique.

2001. — CARTER, L. **A propos de l'enseignement du dessin** *(The necessity for stimulus in the drawing class)*. Par. Rev., pp. 614-617.

2002. — CATHOIRE, P. **L'enseignement du dessin dans les lycées et collèges.** Ens. second., pp. 65-66.

2003. — CATHOIRE, P. **Etude sur l'organisation de l'enseignement du dessin dans les établissements d'instruction publique en Hollande.** Ens. second., pp. 89-94. — Etude consacrée principalement à la formation des professeurs de dessin en Hollande.

2004. — CATHOIRE, P. **Le dessin dans les établissements d'enseignement secondaire en Allemagne.** Ens. second., pp. 125-129. — Compte rendu d'une visite faite à l'exposition organisée à Hanovre par les professeurs de dessin allemands. Méthode, programmes, préparation au professorat, traitement.

2005. — EHLERS, J. **L'aptitude au dessin** *(Zur Entwicklung der Zeichenbegabung)*. Säem., pp. 215-216.

2006. — GÖTZE, K. **Professeurs de dessin** *(Zum IV. internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst)*. Säem.,

pp. 337-339. — Le maître de dessin ne doit être ni un savant ni un historien de l'art, mais simplement un artiste et un pédagogue.

2007. — GROSS, K. **La formation du goût par le dessin et les travaux manuels** *(Geschmacksbildung durch Zeichnen und Handfertigkeit).* Säem., pp. 385-388. — Prenant le sens esthétique comme base, considère comme des degrés plus élevés de cette faculté la jouissance esthétique et l'activité imitative et, comme point culminant, l'activité artistique créatrice. Le but des écoles de culture générale est la jouissance esthétique ; les écoles professionnelles visent l'imitation, les académies d'art la création artistique.

2008. — KEITEL, F. **Examen psychologique des principes de l'ornementation** *(Zur Methodik der psychologischen Untersuchung des Ornamentierens).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 394-396.

2009. — KRETZSCHMAR, J. **Dessins spontanés des enfants** *(Die freie Kinderzeichnung in der wissenschaftlichen Forschung).* Z. päd. Psych., vol. XIII, pp. 380-394. — Lamprecht fait collectionner les dessins des enfants chez les peuples primitifs. D'après lui, si ces dessins sont identiques à ceux de nos enfants, l'unité primitive du genre humain sera démontrée. Or les matériaux recueillis permettent de conclure que le dessin parcourt les mêmes étapes chez les enfants de tous les peuples : il passe du griffonnage par l'état idéographique (où le dessin est l'expression des représentations subjectives) à l'état physioplastique (où le dessin reproduit la nature). Chez les enfants civilisés, sous l'influence du milieu ambiant, la ligne de développement est plus longue que chez les sauvages.

2010. — KUNZFELD, A. **Enseignement du dessin conforme à la nature** *(Naturgemässer Zeichenunterricht).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 65-74. — Après n'avoir tendu qu'à la copie de modèles, l'enseignement du dessin s'est engagé dans la voie du dessin d'après nature et d'imagination. Conformément au développement de l'humanité et de l'individu, l'enseignement du dessin distingue trois étapes : la représentation d'animaux et de plantes (époque des contes), de corps géométriques et d'objets d'usage (époque des pêcheurs et chasseurs), et la composition d'ornements simples (époque de l'agriculture, métiers, industrie).

2011. — LANGL, J. **But du dessin** *(Der Zweck des Zeichnens am Gymnasium).* Z. œsterr. Gymn., sept, pp. 831-833.— Rejette les dessins de mémoire et n'admet que le dessin d'après nature.

2012. — LUGEON, R. **Examen pour l'obtention du brevet de maître de dessin.** Educateur, pp. 529-531.

2013. — MAIWURM, W. **La feuille d'automne au cours de dessin.** *(Das Herbstblatt im Zeichenunterricht der Mittelstufe).* Päd. Warte, pp. 1039-1042.

2014. — MEUMANN, E. **L'étude psychologique du dessin** *(Ein Programm zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens).* Z. päd. Psych., vol XIII, pp. 353-380. — On peut distinguer trois catégories de processus psychiques dans le dessin : processus visuels, processus moteurs et processus d'aperception dans la perception de l'objet et le contrôle des

mouvements. Meumann expose les méthodes à l'aide desquelles on analysera l'acte de dessiner et on examinera les résultats obtenus.

2015. — MEYER, L. **Rapport sur le Congrès international pour l'enseignement du dessin et des arts appliqués à Dresde (12-17 août 1912).** Ens. second., pp. 331-333.

2016. — MUTH, G. F. **Essais d'ornementation avec des enfants de 6 à 9 ans** *(Über Ornamentationsversuche mit Kindern im Alter von 6-9 Jahren).* Z. angew. Psych., vol. VI, pp. 21-50. — Observations faites sur un garçon d'école primaire, doué d'un certain talent de dessin et auquel on avait remis divers objets à orner. La comparaison des motifs exécutés a permis de constater les progrès accomplis avec l'âge. Le petit dessinateur a passé des dessins géométriques à la reproduction schématique, puis de plus en plus réaliste, d'objets divers. On retrouve un développement parallèle chez les peuples primitifs.

2017. — RATTHEY, W. **Programmes de dessin** *(Zum Zeichenlehrplan).* Päd. Zeit., pp. 177-178.

2018. — ROSENTHAL, L. **Pour l'enseignement du dessin.** Ens. second., pp. 307-310. — Plaidoyer en faveur de la nouvelle méthode d'enseignement du dessin, consistant à faire appel à l'imagination de l'enfant. Elle a l'immense avantage de s'adapter aisément aux individus et aux circonstances.

2019. — ROSENTHAL, L. **Le dessin et la culture esthétique.** Rev. Intern. Ens., n° 8, pp. 145-151. — Dans ce discours de distribution de prix, l'orateur rappelle, au moment où la culture esthétique s'introduit dans l'enseignement, quelles raisons nous engagent à encourager ce progrès. Apprendre à dessiner est un remarquable moyen d'éducation personnelle. La science et la démocratie qui nous régissent, loin d'être hostiles à l'art, le servent et en ont besoin. Enfin l'éducation esthétique est nécessaire à la prospérité nationale, si l'on veut que le goût français garde son ancienne réputation sur le marché du monde.

2020. — ROSENTHAL et BRUN, C. **La culture esthétique : l'étude du dessin, l'art et l'enfant.** Rev. péd., pp. 455-457, 457-461.

2021. — SARGENT, W. **Pédagogie expérimentale du dessin** *(Problems in the experimental pedagogy of Drawing).* J. of educ. psych., pp. 264-276. — Le dessin est un type unique d'analyse et de synthèse de sensations visuelles, généralement guidées par un intérêt spécifique. Il est important de déterminer jusqu'à quel point les progrès dans le dessin dépendent : 1° d'une facilité naturelle d'expression, 2° du développement de l'intérêt pour le sujet dessiné (par exemple des figures d'animaux). Il faudrait aussi déterminer l'importance relative de l'enseignement de la perspective, de l'étude des tableaux, l'influence stimulante que peut avoir un beau dessin exécuté par le maître, etc. L'auteur expose le résultat de quelques recherches sur ces sujets.

2022. — SCHMIDT, J. **Enseignement du dessin et travaux à l'aiguille** *(Vom Zeichenunterricht zur Nadelarbeit).* Päd. Zeit., pp. 870-872. — Contribution à l'enseignement du dessin dans les classes supérieures de jeunes filles. Le dessin décoratif emprunte ses modèles directement à la nature. Son but doit être en rapport direct avec les besoins de la jeune

fille. A l'occasion, les dessins peuvent servir de modèles pour des travaux à l'aiguille.

2023 — SCHMIDT, J. **Enseignement moderne du dessin** *(Zur Kritik des modernen Zeichenunterrichtes).* D. Blätt., vol. 40, pp. 95-98; pp. 106-108; pp. 115-118. — Les réformes introduites en Prusse dans l'enseignement du dessin n'ont pas donné tout ce qu'on en attendait; elles ont eu cependant le mérite de rendre sa véritable importance à l'éducation esthétique.

2024. — SEIFERT, F. **Dessin décoratif pratique** *(Zweckdienliches Zeichnen).* D. Schulprax., pp. 409-413.

2025. — SPRINGER, J. **La reproduction des objets** *(Das Darstellen).* Landssch., vol. II, pp. 316-327. — Le principe du travail manuel, appliqué à l'école, contribue à l'éducation morale des élèves, par le fait qu'ils travaillent en commun. Bien qu'imparfait, le dessin des enfants a des qualités instructives hors ligne. Au point de vue esthétique, l'école n'a pas besoin d'atteindre la perfection.

2026. — STAUBER, H. **Le dessin ornemental** *(Das schmückende Zeichnen).* 22 p., 36 pl., Zurich, Orell Füssli. — Abrégé très simple et très pratique de composition décorative : dessins, ordonnance, diverses formes de la décoration, etc. Le texte est élégamment illustré par un superbe album de 36 planches où les modèles sont disposés dans un ordre systématique de progression, d'une consultation claire et facile.

2027. — VINALL, J. V. T. **L'enseignement du dessin au point de vue psychologique** *(School drawing in its psychological aspects: an analysis).* 44 p., Londres.

2028. — VÖLKER, A. **Le dessin dans la composition allemande** *(Darstellendes und dekoratives Zeichnen im deutschen Aufsatz).* Z. D. Unter., XXVI, pp. 711-717. — Essai de combiner deux modes d'expression : le dessin et le langage. A la suite d'une excursion scolaire, Völker a donné aux élèves des sujets de composition descriptive que ceux-ci devaient traiter à la fois par le dessin et la parole. Les sujets qui se prêtent le mieux à ces sortes de composition sont tirés de l'histoire locale.

Voir aussi à l'index : *Dessin.*

c. — *Musique.*

2029. — BROMBERGER, F. X. **Enseignement moderne du chant** *(Moderne Bestrebungen auf dem Gebiete des Schulgesangunterrichts).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 74-80.

2030. — DUPONT, L. **La méthode Jaques-Dalcroze.** Ed. fam. pp. 138-140. — La méthode Jaques-Dalcroze est le meilleur moyen d'éducation pour le sens du rythme. Il serait faux de considérer cette gymnastique spéciale comme un moyen d'éducation physique complet.

Elle est surtout utile aux personnes qui se destinent à des études musicales ou dramatiques.

2031. — FINDEISEN, K. A. **L'enfant et la musique** *(Kind und Musik)*. N. Bahnen, n° 4, pp. 169-176.

2032. — GOBLOT, E. **Fêtes et chansons.** Volume, juin, pp. 617-619. — A l'occasion d'une fête nationale, Goblot recommande de faire chanter les enfants en public. En stimulant l'étude du chant choral, on développe l'esprit de discipline et de solidarité et on lutte efficacement contre l'influence de la musique vulgaire.

2033. — GORE, C. H. **La musique dans l'éducation** *(The Place of Music in Education)*. Par. Rev., pp. 420-431. — Il est bon d'enseigner aux enfants à apprécier la musique et à jouer d'un instrument. Indications sur les méthodes à suivre. Un enseignement de ce genre a sa valeur pour la formation du caractère.

2034. — GUTTMANN, A. **La « psychophysique » du chant** *(Zur Psychophysik des Gesanges)*. Z. Psych., vol. 63, n° 3, pp. 161-176.

2035. — HÖTTE. **Contre la mauvaise chanson** *(Kampf gegen die Gassenhauer)*. Bl. Fortbild., pp. 902-906. — Il est du devoir d'un maître de réagir contre l'influence pernicieuse des chansons triviales et d'éveiller chez les enfants le goût des chants populaires.

2036. — INGHAM, E. M. **Gymnastique rythmique de Jaques-Dalcroze** *(The Jaques-Dalcroze method of rythmic gymnastics)*. Ed. Times, pp. 329-330. — Dans cette méthode, certains mouvements du corps sont associés aux différents rythmes musicaux. En outre, par degrés, le corps entier exprime le sentiment propre à la musique. Ce système aspire à développer l'empire sur soi-même et rend les élèves plus alertes, observateurs et compréhensifs

2037. — JAQUES-DALCROZE, E. **Le rythme dans l'éducation** *(Rythm in Education)*. Ed. Times. pp. 498-499. — L'auteur expose sa méthode d'éducation par le rythme ; il signale l'influence qu'elle doit exercer sur le jeu de nos facultés conscientes et subconscientes.

2038. — JÖDE, F. **Exercices d'invention dans l'enseignement du chant** *(Schaffen und Schauen)*. Arch. f. Päd., pp. 31-37.

2039. — KANIA, C. **Le chant populaire allemand à l'école primaire** *(Der Wert des deutschen Volksliedes für die Volksschule)*. Bl. Fortbild., pp. 697-701.

2040. — KLÖPFEL, R. **Education de la voix à l'école primaire** *(Stimmbildung und Stimmprüfung in der Volksschule)*. D. Schulprax., pp. 345-346.

2041. — KUMM, F. A. **La leçon de chant** *(Die Gesangstunde in der Schule)*. 165 p., Berlin-Lichterfelde, Vieweg. — Basée sur l'intuition, cette méthode est surtout pratique : formation de la voix et du chant élémentaire aux mélodies compliquées et aux chœurs, enseignement gradué en huit degrés progressifs, logiquement enchaînés. Chaque règle, chaque principe, sont accompagnés de courtes mélodies à faire chanter par les enfants.

2042. — LÖBMANN, H. **Pédagogie musicale** *(Musik-Pädagogik)*. N. Bahnen, vol. 23, pp. 225-228.

2043. — LÖBMANN, H. **Education musicale et culture générale** *(Bedeutung der musikalischen Erziehung für die Allgemeinbildung).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 395-405.

2044. — MacEWEN, J. B. **La pensée musicale** *(The Thought in music).* VIII-233 p , Londres, MacMillan C°. — L'auteur étudie longuement le fondement psychologique des éléments premiers de la musique, le rythme, la mélodie et l'harmonie. Cette partie de l'ouvrage présente un réel intérêt. De cet examen approfondi de la forme et des principes de la pensée musicale, Mac Ewen tire des conclusions, soit pour la composition, soit pour l'exécution de la musique. La genèse de la composition est exposée suivant une méthode psychologique rigoureuse. Quant à l'exécutant, il ne devra, sous aucun prétexte, se fier à son bon goût et à son intuition seulement. Il ne pourra interpréter d'une manière satisfaisante une œuvre qu'après en avoir fait l'analyse consciencieuse, basée sur une connaissance réelle des lois musicales et s'être, par sa propre émotion, rapproché du compositeur, qu'il soit séparé de lui par quelques années ou par plusieurs siècles. On ne saurait trop recommander aux amateurs la lecture d'ouvrages de ce genre; il en résulterait un relèvement bien nécessaire du niveau esthétique et intellectuel des études musicales. (C.)

2045. — NEUMANN, R. **Le chant artistique base du chant scolaire** *(Der Kunstgesang als Grundlage zum Schulgesang).* Päd. Zeit., pp. 470-472.

2046. — PLATT, W. **Musique et mécanisme** *(The teaching of instrumental music).* J.of. Ed., pp. 749-750. — L'importance qu'on attache à la « technique » plutôt qu'à « l'expression » est le résultat d'une incapacité professionnelle chez ceux qui enseignent la musique. On devrait s'attacher moins à l'exercice purement mécanique des doigts et plus au choix judicieux des morceaux. Les examinateurs exercent une influence fâcheuse sur l'enseignement de la musique parce qu'ils instaurent un idéal qui exalte la gymnastique des doigts.

2047. — PREIBISCH, W. **La musique dans les internats** *(Über Musikpflege in den Alumnaten).* Alumnat., pp. 112-115.

2048. — PRINZ, E. **Les bases de l'enseignement musical scolaire** *(Grundlagen der musikalischen Bildung im Schulunterricht).* Bl. Fortbild., pp. 544-553.

2049. — REINER, G. **Le chant et la parole** *(Singen und Sprechen).* Z. Jug., avril, n° 14, pp. 429-434. — En combinant le chant et la diction on arriverait, selon l'auteur, à une meilleure prononciation des lettres, notamment des voyelles. Le chant populaire, généralement bien rythmé et de facile compréhension, devrait être plus répandu dans les écoles primaires.

2050. — SCHÄFER, O. **Gymnastique rythmique ou esthétique?** *(Rhythmische oder künstlerische Gymnastik ?).* N. Bahnen, n° 12, pp. 554-560.

2051. — SCHREIBER, H. **La réforme du chant** *(Auf neuer Bahn bei der Pflege des Liedes und der Stimme).* D. Schule, pp. 423-428.

2052. — **Le chant à l'école et au collège** *(Singing in Schools and Colleges).* J. of. Ed., pp. 388-389). — Exposé des raisons pour lesquel-

les les élèves sortant des écoles normales ne possèdent pas des connaissances musicales suffisantes. On peut souhaiter que des traitements plus élevés, avec augmentations régulières, attirent vers l'enseignement du chant des personnes qualifiées.

2053. — **La gymnastique rythmique de Jaques-Dalcroze** (*The Jaques Dalcroze eurythmics*). J. of. Ed , p. 825.

Voir aussi les nos 1646, 1973, 1991.

9. — Enseignement professionnel. (Enseignements technique, commercial, agricole etc.)

a. — *Questions générales.*

2054. — ALLISON, S. B. **Cours professionnels et école élémentaire** (*Vocational Courses and the Elementary School*). Sch. Home Educ., janv., pp. 204-210. — Distingue différentes espèces d'élèves retardés, et conclut qu'il n'y a aucune raison pour proposer, dans l'instruction élémentaire, un changement concernant ces élèves-là.

2055. — ANGLÈS, P. **L'enseignement commercial et les vœux des congrès internationaux.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 241-248; pp. 293-302; pp. 352-359; pp. 397-401. — Liste des vœux et résolutions émis par neuf congrès internationaux de l'enseignement commercial, de 1886 à 1910. Programmes et méthodes, moyens de faciliter les séjours à l'étranger, personnel des écoles, placement des élèves, enseignement commercial pour les jeunes filles, cours du soir, etc.

2056. — BADER, P. **L'école et le choix d'une carrière** (*Die Aufgabe der Schule bei der Berufswahl und Stellenvermittlung der Jugendlichen*). Arch. f. Päd., pp. 129-138. — En Allemagne, certains Etats et certaines villes s'occupent de ce problème. Munich possède l'organisation la plus parfaite. L'école n'est pas un bureau de placement, mais elle conseille et prévient, en montrant les avantages des métiers nécessitant un apprentissage. Elle renseigne sur le manque et la pléthore d'apprentis dans les différentes professions. Elle instruit aussi les parents. Le bureau central de placement a recours à la collaboration des maîtres par le moyen de questionnaires. L'auteur indique les méthodes à suivre.

2057. — BARBILLION, L. **Les études supérieures techniques en France et les étudiants étrangers.** Rev. ens. tech., 2e ann., pp. 289-293. — Sur l'abaissement du niveau des études supérieures techniques par l'admission d'étudiants étrangers, dont la formation intellectuelle n'égale pas celle des étudiants français. Recommande plus de sévérité dans les conditions d'admission.

2058. — BAUDRILLARD, J. **Enseignement professionnel et apprentissage.** Rev. péd., pp. 118-130. — La réforme de l'enseignement professionnel en France a débuté, en 1911, par l'établissement d'un contrôle sur les apprentissages, et la création de cours de perfectionnement. Pla-

cés sous la surveillance de comités locaux, ces cours sont obligatoires pour les apprentis de 13 à 18 ans. Ils y acquièrent une instruction générale et professionnelle.

2059. — BENNETT, C. A. **L'instruction professionnelle et les écoles publiques** *(Vocational Training. To what extent justifiable in public schools).* Vocat. Educ., pp. 258-262.

2060. — BERRY, T. W. **Pédagogie de l'enseignement technique** *(The Pedagogy of educational handicraft).* 102 p., Londres.

2061. — BLONDEL, G. **L'enseignement commercial en Allemagne.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 162-170. — Revue des établissements d'enseignement commercial d'Allemagne. L'Etat allemand voit dans le facteur économique une des conditions de la puissance nationale et prend peu à peu en main tout l'enseignement commercial.

2062. — BOUTIN, L. **Causeries professionnelles scolaires.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 437-440. — Trop de jeunes gens s'engagent, par ignorance de leurs propres aptitudes, dans des métiers sans avenir. Recommande vivement les conférences dans le but d'éclairer les enfants sur la nature du travail des diverses professions, d'éveiller leurs goûts et de faciliter le recrutement des apprentis.

2063. — BUYSE, O. **L'enseignement technique en Belgique.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 203-216. — Le développement de la puissance industrielle de la Belgique concorde avec la multiplication des écoles industrielles dans ce pays. Le niveau des études souffre de la pauvreté intellectuelle des élèves. La capacité d'attention des jeunes ouvriers se trouve singulièrement restreinte du fait qu'ils doivent fréquenter l'école après un travail physique épuisant.

2064. — CALL, A. D **Les écoles spéciales ou professionnelles et le système mixte** *(The specialised or Vocational versus the composite High School).* Vocat. Educ., pp. 110-118. — Fournit des arguments en faveur des écoles professionnelles spéciales et des écoles secondaires donnant une instruction générale avec tendances professionnelles; conclut qu'il devrait y avoir moins d'écoles secondaires spéciales.

2065. — COLLETTE, E. **L'Ecole primaire et la rénovation de l'apprentissage.** Ecole nouv., 15e ann., no 31, pp. 425-427.

2066. — COOLEY, E. G. **Ecoles complémentaires en Europe** *(Some continuation Schools of Europe).* 47 p., Chicago, Commercial Club. — Décrit trois systèmes d'écoles complémentaires ou professionnelles : 1o celles de Crefeld, pour l'Allemagne ; 2o celles de Londres, pour l'Angleterre; 3o celles d'Ecosse et plus spécialement d'Edimbourg. Signale le grand avantage du système allemand des apprentissages ; le système écossais supporte la comparaison, tandis que la méthode anglaise de travailler dans la journée et d'étudier le soir exige une trop forte dépense de vitalité de la part des jeunes gens.

2067. — COOLEY, E. G. **Utilité des écoles professionnelles aux Etats-Unis** *(The need of vocational Schools in the United States).* 10 p., Chicago, Commercial Club. — Le système scolaire actuel ne pourvoit pas à l'instruction nécessaire; il faut ouvrir des écoles professionnelles avec une organisation et des programmes suffisants.

2068. — COOLEY, E. G. **L'éducation professionnelle en Europe** *(Vocational Education in Europe).* 347 p. Chicago, Commercial Club. — Ce rapport, descriptif plutôt que critique, sur les écoles professionnelles visitées par l'auteur au cours d'un voyage d'une année, consacre ses 276 premières pages aux écoles professionnelles d'Allemagne de tous degrés, depuis l'école complémentaire jusqu'aux *Technische Hochschulen* en passant par les institutions destinées à former des artisans indépendants, les écoles industrielles pour filles, la préparation des maîtres d'écoles professionnelles, etc.

2069. — COOLEY, E. G. **Ecoles professionnelles de Londres** *(Preapprenticeship schools of London).* Vocat. Educ., pp. 174-183.

2070. — CRAWSHAW, F. D. **Les écoles secondaires et l'industrie** *(What can the High Schools do better to help the Industries).* Man. Train. Mag., vol. XIII, nº 3, pp. 193-204. — On a beaucoup fait pour l'éducation industrielle depuis que les écoles publiques ont réorganisé leurs programmes. Il y a encore des progrès à réaliser dans diverses directions : *a)* L'école secondaire doit être organisée pour satisfaire aussi bien ceux pour qui l'enseignement manuel a un but éducatif général, que ceux pour qui il aura une utilité professionnelle ; *b)* L'éducation manuelle doit être une éducation industrielle ; *c)* Les leaders des principaux domaines de l'industrie devraient être représentés dans la direction et inspecter le travail.

2071. — CRAWSHAW, F. D. **Arts manuels et éducation professionnelle** *(Manual Arts for Vocational Ends).* Peoria. Illinois, The Manuals Art Press. — Convaincu de l'importance capitale des arts manuels pour l'éducation industrielle, l'auteur insiste sur la nécessité de réorganiser et d'étendre l'enseignement manuel. Les écoles publiques devant préparer les écoliers à gagner leur vie de bonne heure, il est nécessaire qu'elles offrent, même dans les classes inférieures, l'occasion d'un travail professionnel. Exposé d'un plan de réorganisation de l'enseignement manuel dans les différents degrés des écoles primaire et secondaire et définition de la tâche respective du professeur et de l'inspecteur de travaux manuels.

2072. — DAKIN, W. S. **Education professionnelle post-scolaire** *(Vocational Education for Men in Service).* Vocat. Educ., pp. 89-109. — Exposé complet des méthodes de l'éducation professionnelle aux Etats-Unis : 1º L'instruction qu'on donne aux hommes qui sont déjà en place et spécialement le système des compagnies de chemin de fer. 2º L'adaptation du régime de l'apprentissage aux nouvelles conditions, avec des détails sur les méthodes adoptées par la New-York Central Railway Cy. Fait allusion à l'attitude des travailleurs vis-à-vis de l'éducation professionnelle et conclut que, bien qu'on ait fait beaucoup de choses, on peut faire encore davantage, sans changer la législation.

2073. — DEGRUELLE, B. **L'enseignement ménager dans les écoles pratiques de commerce et d'industrie.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 359-364. — L'appoint pécuniaire que la femme, par son travail, apporte au gain du mari, est faible, comparé aux pertes qui résultent du désordre et du gaspillage dans le ménage abandonné. L'enseignement

ménager donné dans les écoles de jeunes filles a pour but de remédier à ce fâcheux état de choses.

2074. — DUFFY, F. **L'enseignement industriel et les Unions de travail** *(Industrial education and what labor unions are doing to promote it).* Vocat. Educ., pp. 28-35.

2075. — DUFFY, F. **Nécessité d'une éducation industrielle** *(How shall the obligation to provide industrial education be met).* Vocat. Educ., pp. 193-195.

2076. — ESTOUP, J. B. et GADRAS, L. **L'enseignement de la sténographie à l'école pratique.** Rev. ens. tech. 2e ann., pp. 302-307.

2077. — FAITHFULL, L. M. **Instruction générale et professionnelle** *(General and Vocational Education).* Sch. World, pp. 371-373. — Désapprouve l'introduction trop précoce et trop prépondérante du motif utilitaire dans l'éducation. Une saine éducation libérale doit précéder toute tentative de spécialisation. Ce n'est que dans la dernière, ou les deux dernières années de la vie scolaire, qu'on devrait introduire une spécialisation susceptible d'orienter la future vocation, et cela, seulement à un degré restreint.

2078. — FONTAINE, H. **L'art dans l'enseignement technique.** Rev. ens. tech., 2e ann., pp. 392-396, pp. 433-437. — D'aucuns proclament une décadence de l'art décoratif français, accusant l'enseignement technique de ne pas faire assez dessiner. D'autres critiquent l'excès du dessin au détriment de l'apprentissage technique. Réplique judicieuse : la vérité réside dans l'union du dessin et de la technique.

2079. — FONTEGUE, J. **L'éducation professionnelle industrielle en Autriche.** Man. gén., no 37, pp. 435-436.

2080. — GRANDJEAN, A. **Un exemple à imiter.** Educateur, pp. 291-293. — Indications sur l'enseignement professionnel belge, dont le développement extraordinaire est une des causes de l'activité et de la prospérité industrielle du pays.

2081. — GUSTAFSON, L. **Une tâche nouvelle pour les écoles publiques** *(A New Task for the public Schools).* Vocat. Educ., pp. 145-158. — L'auteur examine l'utilité de l'éducation professionnelle et la place que cette éducation doit prendre. Il conclut que : 1o Les écoles primaires ne doivent pas y être affectées, mais elles doivent donner des aperçus sur les industries. 2o Il faut fournir une éducation spéciale aux enfants de 14 ans ou plus qui se destinent à un certain métier. 3o Il y a trois types possibles d'écoles, une, pour une éducation professionnelle générale, où l'on consacre une moitié de la journée au travail manuel et l'autre au travail avec des livres ; une école où l'on enseigne des métiers particuliers ; une, enfin, où l'on enseigne les principes généraux de divers métiers. Le premier et le troisième de ces genres d'écoles atteignent beaucoup d'élèves et demandent peu de frais.

2082. — HÄTTENSCHWILLER, A. **Le choix d'une carrière** *(Die Berufswahl im Mittelstande).* Z. Jug., no 19, pp. 581-586 ; no 20, pp. 617-622. — Les carrières libérales et le commerce sont encombrés de gens qui ignorent leur métier et ne s'y plaisent pas. Le rôle de l'enseignement professionnel est de préparer des ouvriers qualifiés. Le retour au travail

manuel de l'artisan est le seul moyen de faire renaître la joie au travail, dont la disparition constitue une des causes du malaise social actuel.

2083. — HENDERSON, W. H. **Enseignement professionnel et jeunes délinquants** *(Prevocational Work a Preventive of Delinquency. The ounce of prevention).* Vocat. Educ., pp. 332-343. — Rapport sur une école professionnelle préparatoire, pour des garçons de 13 ans ou au-dessus, ayant achevé le cinquième degré et que leurs parents ne veulent pas envoyer à l'école secondaire. L'auteur déclare que les enfants n'ont aucun intérêt pour le travail scolaire ordinaire, que, d'ailleurs, beaucoup devraient être envoyés dans une maison de correction, mais qu'il vaut mieux et qu'il est plus économique d'écarter les causes qui tendent à faire des criminels.

2084. — HENRY, E. et LAMBERT, A. **Commentaires des vœux émis par le Congrès de l'apprentissage.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 364-368; pp. 456-460.

2085. — HILDRETH, H. R. **Quatre mois dans une école professionnelle pour filles** *(Four months in a girls' Trade school).* Vocat. Educ., pp. 305-315.

2086. — HOWE, C. B. **L'avenir de l'enseignement manuel et l'éducation professionnelle** *(The future of the Manual Training High School in Vocational Education).* Man. Train. Mag., vol. XIV, nº 2, pp. 105-114. — Citations de discours et d'écrits de diverses autorités, témoignant de la valeur pédagogique de l'instruction manuelle. Le rôle de l'école secondaire était jusqu'ici celui d'un stage préparatoire au « Collège », mais, maintenant, l'école secondaire, comportant des travaux manuels, doit viser un autre but. L'auteur nous dit pour quelles raisons elle doit se détourner d'une éducation n'ayant en vue que le Collège et devenir une école professionnelle. Enfin il expose quel sera son programme.

2087. — JAHN. **Programmes des écoles complémentaires commerciales** *(Über die Gestaltung der Lehrpläne für die ein und zweiklassigen obligatorischen kaufmännischen Fortbildungsschulen).* Fortbild., pp. 9-13.

2088. — JOLY, E. **L'apprentissage commercial.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 448-456. — L'apprentissage commercial présente une difficulté : l'école ne peut enseigner la pratique des affaires réelles. L'auteur expose une méthode qui a déjà fait ses preuves : le bureau commercial, qui est à l'école de commerce ce que l'atelier est à l'école d'industrie. Comme dans un bureau de commerce, les élèves gèrent les affaires et se partagent les travaux.

2089. — JOSSE, E. **Formation des ingénieurs** *(Über Ingenieurausbildung).* Hochschulnachr., juillet, pp. 455-456. — Cette formation doit être avant tout pratique. L'éducation professionnelle doit passer avant l'étude des questions économiques, sociales et juridiques, qui restera facultative. La préparation donnée par l'enseignement secondaire, n'est ni suffisante, ni assez pratique.

2090. — KAAN, N. **De l'importance qu'il y aurait pour les écoles techniques à reculer la limite de scolarité.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 151-155. — Les élèves des écoles techniques sont généralement trop jeunes pour profiter intégralement de l'enseignement. Une année de

séjour de plus à l'école primaire en ferait des apprentis d'une capacité d'attention plus grande et d'une culture plus avancée.

2091. — KETCHAM, J. L. **Rôle des maîtres dans l'enseignement industriel** *(What teachers can do to aid industrial education)*. Vocat. Educ., pp. 344-349.

2092. — LABBÉ, E. **Pour la profession**. Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 337-345. 385-392; 3e ann., pp. 1-12. — L'ouvrier moderne, conducteur de machine plus que manœuvre, doit être capable de travail qualifié. Cette capacité ne se peut acquérir que par une préparation technique et professionnelle soignée. L'auteur souhaite ardemment l'introduction, en France, de cours de perfectionnement obligatoires analogues à ceux qui ont si bien réussi en Allemagne.

2093. — LAMBERT, A. & BRIAT, E. **Commentaires des vœux émis par le Congrès de l'apprentissage (Roubaix).** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 248-254.

2094. — LEAVITT, F. M. **Une école de mécanique à Saint-Louis** *(The David Ranken Jr. School of Mechanical Trades, Saint-Louis, Missouri)*. Vocat. Educ., pp. 159-173. — Mentionne les raisons pour lesquelles on a créé cette école et le but qu'on a eu en vue en établissant le programme; résume les grandes lignes de ce programme et donne, à titre d'exemple, des détails sur le cours de menuiserie.

2095. — LEAVITT, F. M. **L'éducation industrielle à l'école primaire** *(The need, purpose and possibilities of industrial education in elementary schools)*. Elem. Sch. T., vol. XIII, pp. 80-90. — Actuellement, les écoles primaires, en Amérique, s'occupent trop de préparer les élèves aux écoles supérieures et ne considèrent pas assez les besoins de ceux qui n'entreront jamais dans ces écoles. Pour ceux qui quittent l'école à 14 ans, on devrait orienter les deux dernières années scolaires dans un sens industriel ou professionnel. On montrerait ainsi aux enfants la joie que donne le travail productif, on les intéresserait au monde industriel, on les préparerait à gagner leur vie plus tard, et enfin on leur ferait sentir que l'éducation prépare à la carrière.

2096. — LEAVITT, F. M. **L'éducation professionnelle dans les écoles publiques de Boston** *(Vocational Education in the Boston Public schools)*. Vocat. Educ., pp. 316-331. — Exposé complet du système de l'éducation professionnelle à Boston : écoles secondaires professionnelles, écoles commerciales, écoles professionnelles préparatoires et écoles primaires.

2097. — LEAVITT, F. M. **L'éducation industrielle** *(Examples of industrial education)*. 325 p., Boston, New-York, Chicago, Londres, Ginn & Co. — Renseignements sur les diverses écoles industrielles américaines. L'auteur attire l'attention sur la différence entre l'instruction manuelle et l'instruction technique. Il réclame, pour les élèves des écoles publiques, une éducation plus pratique.

2098. — LEAVITT, F. M. **L'école manuelle d'Indianapolis et l'éducation professionnelle** *(Vocational purpose in the Manual Training High School, Indianapolis)*. Vocat. Educ., pp. 36-52. — Décrit une école qui n'est pas spécifiquement professionnelle mais où, tout en visant à la culture, on donne un contenu professionnel à certains cours.

2099. — LESGUILLIEZ, A. **L'enseignement professionnel féminin en Belgique**. Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 410-414, pp. 461-464. — Décrit l'organisation intelligente des cours ménagers et professionnels. L'Etat belge n'assume pas la direction de ces écoles, mais les subventionne.

2100. — LINDSTROM, E. G. **L'instruction professionnelle et la préparation industrielle pratique** *(Trade Instruction versus Industrial Education from the point of view of the Practical Trade Unionist)*. Vocat. Educ., pp. 273-278. — Fait ressortir que les travailleurs n'ont pas une entière confiance dans les écoles professionnelles ; explique les raisons de cette attitude, mais conclut qu'on pourrait organiser l'éducation industrielle dans toutes les branches du travail à la satisfaction de tous les intéressés.

2101. — MALOSSANE, V. **L'école primaire contre l'exode rural.** Ecole nouv., 15e ann., no 31, pp. 427-428. — Demande que des leçons de choses appropriées au métier de cultivateur soient substituées, dans les écoles rurales, à celles qui enseignent les industries pratiquées dans les villes.

2102. — MASS, K. **Le choix d'une carrière au sortir de l'école** *(Berufswahl und Stellenvermittlung für Schulentlassene)*. Päd. Warte, pp. 1087-1093.

2103. — MORTIER, R. **Les conditions d'un enseignement professionnel populaire.** Man. gén., 79e ann., pp. 253-255. — Moyens d'étendre l'action éducatrice de l'école primaire aux adolescents : prolongation de l'obligation scolaire, cours de préapprentissage, école professionnelle du soir.

2104. — NARDON, V. **Pour l'enseignement technique**. Rev. ens. techn., 2e ann., 145-151. — L'instruction professionnelle constitue un élément essentiel de la prospérité d'un pays ; l'Allemagne en montre l'exemple. La réorganisation de l'enseignement professionnel devient une nécessité vitale pour la France, si elle veut faire face à ses concurrents. Un plan d'ensemble, élaboré, n'attend plus que sa réalisation.

2105. — NARDON, V. **L'enseignement professionel est éducatif.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 257-263. — Le reproche d'utilitarisme adressé à l'enseignement technique est bien peu justifié. Cet enseignement est éducatif à un haut degré : il combine la théorie avec l'apprentissage de la vie et les occasions n'y manquent pas d'exercer l'activité intellectuelle des élèves, de les habituer à réfléchir et à raisonner.

2106. — PARIS, E. **Les emplois du commerce de banque.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 198-203. — Aperçu des emplois que les élèves des écoles de commerce pourraient trouver dans la banque.

2107. — PECK, J. W. **Education professionnelle à Edimbourg** *(Vocational Training in Edimburgh)*. Sch. World, pp. 373-376. — A Edimbourg, sur 17,000 jeunes gens de quatorze à quinze ans, 12,000 environ, entrent dans des écoles complémentaires, où ils reçoivent une éducation professionnelle combinée avec un supplément d'instruction générale. Il serait à souhaiter que tous les jeunes gens soient obligés de suivre ces écoles et que tous soient astreints à un programme complet.

2108. — PIDOUX, L. S. **Une université du travail.** Educateur,

pp. 521-528. — Il existe à Charleroi une grande institution fondée pour l'avancement de l'industrie et la formation d'apprentis et d'ouvriers. L'auteur décrit en détail son admirable organisation, ses méthodes. Il signale la vaste influence qu'elle exerce sur la région par sa bibliothèque, son beau musée technique, ouverts aux écoles de la province et par ses conférences, accessibles au public de toutes les classes sociales.

2109. — PRESSLER, O. **Statistique et choix d'une carrière** *(Statistik und Berufsberatung).* Säem., pp. 441-449.

2110. — RENOUARD, A. **L'enseignement professionnel de l'industrie textile aux Etats-Unis.** Rev. ens, techn., 3e ann., pp. 18-27.

2111. — ROTIVAL. **L'enseignement de la sténographie et de la dactylographie en France.** Rev. péd., pp. 462-466. — Renseignements sur l'organisation et le fonctionnement de cet enseignement (cours organisés à Paris par les Associations d'Enseignement populaire, Ecoles professionnelles, Cours complémentaires, Sections commerciales des écoles primaires supérieures).

2112. — RUSSELL, J. E. et BONSER, F. G. **L'éducation industrielle** *(Industrial Education).* 50 p., New-York, Teachers College, Columbia University. — 1° L'école et la vie industrielle. L'auteur parle d'abord de la nécessité d'avoir un programme triple : humanistique, scientifique et industriel ; il montre que le problème est d'organiser l'information dans le champ de l'industrie, de manière à la rendre utilisable pour l'éducation des masses et pour l'instruction technique en vue de carrières spéciales. 2° Les principes de l'éducation industrielle. D'un examen détaillé de la question, l'auteur conclut : *a)* que l'industrie ayant une importance vitale pour l'humanité, il faut lui faire une place dans les programmes primaire et secondaire ; *b)* que l'enseignement industriel, organisé convenablement, donnera une vie nouvelle aux autres enseignements et fournira la base d'une refonte des programmes ; *c)* que l'élément social, dans l'éducation industrielle, a plus de valeur que l'élément purement technique.

2113. — SNEDDEN, D. **Questions d'éducation professionnelle** *(Debatable issues in Vocational Education).* Vocat. Educ., pp. 1-12. — Examine comment on peut mener de front une éducation professionnelle et une éducation libérale ; jusqu'à quel point il faut insister, dans l'éducation professionnelle sur le travail productif, et si l'on peut accroître l'efficacité de l'éducation en répartissant le travail entre l'atelier et l'école.

2114. — SOMASCO, C. **L'instruction et l'éducation professionnelles.** Man. gén., 79e ann., pp. 217-219 ; pp. 233-235. — L'enseignement professionnel, qui remplace l'apprentissage patriarcal, a besoin d'être intellectuel, l'habileté manuelle ne s'acquérant que par l'automatisme, résultat d'une longue pratique. Les matières, enseignées par des maîtres spéciaux, seront d'utilité immédiate. L'obligation post-scolaire ne pouvant porter son plein effet, le mieux serait de prolonger jusqu'à quatorze ans la durée de l'obligation scolaire.

2115. — SYKES, H. F. **Ecoles d'arts industriels** *(Schools of the Art Industries).* 11 p., Teachers College, Columbia University. — Nécessité

de fonder en Amérique des écoles d'arts industriels pour lutter contre l'envahissement des usines et la laideur qu'elles occasionnent.

2116. — THALBERG, F. **Le choix d'une carrière** *(Zur Berufswahl)*. Monatsh. P. S., pp. 207-210. — Se basant sur les conceptions de Freud, Thalberg pense que tous les phénomènes psychiques de l'enfant, tant subconscients que conscients, tendent vers un mode de vie conforme à ses aptitudes. Le rôle de l'éducateur sera donc d'écarter les obstacles qui empêchent l'enfant de suivre son instinct dans le choix d'une carrière.

2117. — WEEKS, R. M. **L'école du peuple** *(The People's School)*. VIII-207 p., Boston, New-York et Chicago, Houghton Mifflin C°. — D'une inspiration élevée et très simple de forme, ce petit volume mérite d'attirer l'attention. Après avoir décrit les conditions modernes de la vie industrielle et de l'école en Amérique, l'auteur examine le problème de l'éducation professionnelle au point de vue de la situation de la femme, du socialisme, du travail. Il souhaite que son livre suggère cette pensée dominante : « le bien-être social ». Le rôle de l'école professionnelle ne se borne pas à la préparation d'hommes et de femmes au travail, son but est d'éduquer l'esprit du public, d'incarner un idéal du travail qui doit peu à peu transformer l'industrie. Le travail doit cesser d'être abrutissant. Il doit réaliser les plus nobles possibilités humaines et la vieille devise des Bénédictins : Travailler c'est prier !

2118. — ZILLMER, E. **Le dessin et l'arithmétique dans l'enseignement professionnel** *(Über die Verbindung des Fachzeichnens mit der Fachkunde und dem Fachrechnen)*. Fortbild., pp. 81-84. — La combinaison de ces deux enseignements n'est possible que si toute l'instruction professionnelle est donnée par un seul maître. Recommande l'emploi fréquent d'esquisses explicatives à exécuter par tous les élèves.

2119. — **Dans les écoles d'arts et métiers.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 193-198. — Insuffisance du travail manuel d'atelier dans les écoles d'arts et métiers. Critique l'importance exagérée donnée à l'instruction technologique et la surcharge des programmes, conséquence de l'adjonction de langues vivantes obligatoires.

2120. — **Onzième Annuaire de la Société nationale pour l'étude de l'éducation. Ire Partie** *(The eleventh Yearbook of the National Society for the Study of education. Part I)*. 124 p., Chicago, University of Chicago Press. — Ce volume est spécialement consacré à l'éducation industrielle aux Etats-Unis. Il se compose de neuf mémoires, dont les auteurs sont des professeurs, des directeurs d'écoles techniques, ou des inspecteurs supérieurs. Ils exposent l'histoire, l'organisation et les résultats de l'une ou l'autre des écoles industrielles américaines prise pour type, et montrent en quoi le type décrit contribue à la solution du problème de l'éducation industrielle. Un chapitre est consacré à la classification des différents programmes d'enseignement industriel qui sont en vigueur ; un autre rapporte sur l'activité du Bureau Professionnel de Boston, dont le but est d'aider les jeunes gens dans le choix d'une carrière.

Voir aussi à l'index : *Enseignement professionnel, technique, commercial, Choix d'une carrière, Education domestique* et les nos 823, 2671.

b. — *Questions spéciales.*

2121. — ARSDALE, M.B. van, MULLIGAN, C.A. et ZILE, M.P. van. **L'enseignement élémentaire de la cuisine** *(The elementary work in preparation of food in college classes).* J. of home econ., pp. 230-242.

2122. — BÄHLER, E. **Enseignement agricole** *(Landwirtschaftlicher Unterricht in der Schweiz).* Z. Jug., 3e ann., no 3, pp. 61-68. — Historique et état actuel de l'enseignement agricole en Suisse.

2123. — BERGEVIN, Mlle. **Enseignement ménager.** Ligue franç. Ens., pp. 416-432. — Examine où en est la préparation ménagère dans les pays européens et la compare à ce qui a été fait en France. Souhaite la création d'écoles normales ménagères et la participation intéressée des municipalités à l'ouverture de cours ménagers.

2124. — BEYRAND, F. **L'enseignement agricole à l'école primaire.** Man. gén., 79e ann., pp. 320-321. — Causes de l'insuccès de cet enseignement. Il faudrait, dans chaque commune, une petite ferme modèle dans laquelle on donnerait aux enfants et aux adultes un enseignement agricole et ménager.

2125. — BRICKER, G. A. **Problèmes de pédagogie expérimentale dans l'enseignement agricole** *(Problems in the experimental pedagogy of Agriculture).* J. of educ. psych., pp. 29-34. — L'agriculture étant une branche nouvelle d'instruction scolaire, on ne sait pas encore de quelle manière les principes pédagogiques reçus doivent lui être appliqués. Par exemple, faut-il l'enseigner comme une application de la connaissance scientifique pure, ou, au contraire, faut-il présenter la connaissance scientifique elle-même comme une solution des problèmes économiques ? L'enseignement doit-il être heuristique ou didactique ? (dogmatique ?) On manque d'expériences spéciales pour déterminer ces points et d'autres semblables.

2126. — BROWN, H. A. **Réorganisation d'une école rurale** *(The readjustement of a rural high school to the needs of the community).* 31 p., Washington, Bureau of Education.

2127. — BRUÈRE, B. M. **Economie domestique et utilité publique** *(The relation of household administration to public utilities).* J. of home econ., pp. 433-437.

2128. — BRYANT, S. (Mrs). **La science et les arts domestiques** *(Science and the Home arts).* Ed. Times, pp. 508-511. — Le principal devoir du professeur de science est d'enseigner comment on apprend. Le but utilitaire vient en second rang. Il faut, par conséquent, que le sujet enseigné ait une unité définie, c'est-à-dire, ou bien qu'il soit une science proprement dite, (auquel cas les arts domestiques pourront suivre, en tant qu'application) ou bien qu'on enseigne les arts domestiques dans un esprit scientifique. Cette dernière voie est longue, la première semble préférable.

2129. — DAY, M. H. **La valeur et le prix des aliments** *(Practical*

methods for teaching the nutritive value and cost of food). J. of home econ., pp. 164-165.

2130. — FIEDLER, P. **Art domestique et écoles complémentaires de jeunes filles** *(Haushaltungskunde in der Mädchenfortbildungsschule mit beruflicher Fachbildung).* Fortbild., pp. 138-140.

2131. — FOUCARD, A. **Enseignement professionnel de la forge.** Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 177-184.

2132. — GILBRETH, F. B. **Art domestique rationnel** *(Scientific management in the household).* J. of home econ., pp. 438-447.

2133. — GULICK, L. H. **Les « Camp Fire Girls » et l'éducation morale** *(The Camp Fire Girls and Moral Education).* C. Ed. Mor. M. A., pp. 139-146. — L'éducation morale suit une évolution analogue à celle de la médecine. D'abord curative, puis préventive, elle tend à devenir constructive. Preuve en soit l'œuvre des Camp Fire Girls. Cette association cherche à montrer aux jeunes filles la beauté des simples devoirs quotidiens tels que : laver, repasser, faire les lits, préparer les repas, soigner les malades, savoir que faire en cas d'accident. Ce mouvement ressemble à celui des Eclaireurs, seulement son champ d'activité est le *home*, la vie de famille, et il tend à développer les goûts et les dons essentiellement féminins.

2134. — HALL, L. et GRÜNBAUM, I. **Art domestique et enseignement scientifique.** *(Housecraft and science teaching).* J. of Ed., p. 75.

2135. — HART, W. R. **L'agriculture doit-elle être une application de la science?** *(In public high schools, should agriculture be taught as agriculture or as applied science?).* Eleventh Year Book, part. II, pp. 91-97, University of Chicago Press. — L'enseignement agricole comporte deux phases : 1o apprendre l'art de faire tout ce qui concerne la culture des champs en général ; 2o l'étude des sciences appliquées à l'agriculture. L'auteur est d'avis qu'il vaut mieux enseigner l'agriculture en tant qu'agriculture et non comme une application de la science.

2136. — HEAD, H. **L'économie domestique** *(Domestic science training for Girls).* Par. Rev., pp. 650-660. — C'est un enseignement indispensable pour les jeunes filles. A Liverpool, actuellement, il y a des cours de cuisine, blanchissage, tenue de maison. Il serait excellent que toute jeune fille fût au courant de ces divers travaux.

2137. — HOSKING, A. **Le jardinage à l'école** *(School Gardening with a guide to Horticulture).* xi-326 p., Londres, W. B. Clive. — Guide d'horticulture destiné aux instituteurs et ayant pour but de développer, par le jardinage, la puissance d'observation et de raisonnement des enfants. L'appendice renferme des tabelles pratiques concernant les diverses cultures et une nomenclature des noms botaniques et vulgaires.

2138. — HOUSTON, C. A.; SCHACKLEFORD, W. M.; BLOHM, A. F.; van HŒSEN, G.; WILMOT, R. — **But, méthode et pratique de l'enseignement domestique** *(After some years of experimentation, what is the educational aim, method, and accomplishment in college classes in domestic art?).* J. of home econ., pp. 270-289.

2139. — HOWE, F. W.; HIGBIE, E. C.; BARTO, D. O.; CROSBY, D. J.; STIMSON, R. W.; STORM, A. V.; MONAHAN, A. C. **L'ensei-**

gnement agricole dans les écoles secondaires américaines. *(Agricultural education in secondary schools. Papers read at the second annual meeting of the American Association for the advancement of agricultural teaching).* 53 p., Washington, Bureau of education. — Mémoires lus à la seconde séance annuelle de l'Association américaine pour l'avancement de l'enseignement agricole.

2140. — JAQUET, A. **L'enseignement de l'agriculture à l'école primaire**. Ecole nouv., 15e ann., no 17, pp. 230-231 ; no 18, pp. 249-250. — Réformes à apporter dans l'enseignement agricole : partir de l'examen de l'existence rurale, maintenir plus longtemps l'instituteur dans le même poste pour qu'il devienne vraiment un rural, plus instruit et plus novateur que les paysans.

2141. — JONES, R. H. **Art domestique expérimental** *(Experimental domestic science).* 246 p., Londres.

2142. — LANGWORTHY, C. F. **Les documents officiels comme sources d'information pour l'étude de l'économie domestique** *(State and municipal documents as Sources of information for institution managers and other students of Home Economics).* J. of home econ., pp. 59-73.

2143. — LEBLANC. R. **L'enseignement agricole primaire**. Volume, janvier, pp. 247-249. — Cet enseignement devrait être confié aux instituteurs ruraux.

2144. — LEBLANC, R. **L'enseignement agricole scolaire et post-scolaire.** Ligue franç. Ens., pp. 388-415. — Conférence faite au congrès de la Ligue, à Gerardmer. Indique un certain nombre d'expériences à faire, tant en été qu'en hiver. Etudie les moyens d'assurer la fréquentation des écoles d'hiver.

2145. — MAHUET, M. **L'enseignement agricole.** Ecole nouv., 15e ann., no 29, pp. 395-396 ; no 30, p. 413 ; no 31, pp. 422-423 ; no 33, pp. 454-455. — Sur l'organisation de l'enseignement agricole dans les écoles normales d'instituteurs, son insuffisance actuelle, les moyens d'obtenir de meilleurs résultats en plaçant les jeunes gens en face de la réalité.

2146. — MILLER, B. M. et BELL, V. M. **L'enseignement ménager centre social de l'école** *(The domestic science department as a social center of the school.* J. of home econ., pp. 162-163.

2147. MONAHAN, A. C. **Préparation des maîtres de l'enseignement agricole.** *(Training of teachers for secondary courses in agriculture).* Eleventh Year Book, Part II, pp. 9-21. University of Chicago Press. — La préparation professionnelle des maîtres d'agriculture aux Etats-Unis ne correspond pas au développement de l'enseignement agricole dans ce pays.

2148. — RENOUARD, A. **L'enseignement professionnel de l'industrie textile en Belgique**. Rev. ens. techn., 3e ann., pp. 114-120.

2149. — ROBINSON, R. **L'enseignement des travaux à l'aiguille** *(Aims and Methods of teaching Needlework).* IV-135 p., Londres, Edward Arnold. — Le but de cet enseignement est d'enseigner aux élèves à confectionner de petits vêtements qu'ils auront taillés eux-mêmes.

2150. — ROUX, J. **Les écoles d'industrie hôtelière de la ville de Vienne**. Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 312-322. — Description détaillée

de l'enseignement éminemment pratique (branches techniques et langues étrangères) donné aux écoles d'industrie hôtelière de la ville de Vienne. (Autriche).

2151. — ROUX, J. **Préparons des techniciens pour nos industries céramiques**. Rev. ens. techn., 2e ann., pp. 345-352.

2152. — SAILLARD, R. **L'enseignement agricole post-scolaire**. Man. gén., 79e ann., pp. 244-245.

2153. — SAWTELL, L. **Précis d'art domestique (Manuel pour l'Inde)** *(Outlines of domestic Science : a manual for Indian readers)*. Londres, Longmans, Green & Co.

2154. — STIMSON, R. W. **Enseignement agricole pratique** *(The Vocational Agricultural school)*. Eleventh Year Book, Part II, pp. 22-53, University Chicago Press. — Recommande, dans les écoles, un enseignement agricole pratique. En dehors des heures de classe, les enfants peuvent cultiver une partie du terrain de leurs parents, sous la surveillance de l'école. Cette méthode a un grand succès en Amérique.

2155. — WHITCHER, G. H. **Les arts domestiques à l'école** *(Domestic Arts Courses in Public Schools)*. Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 197-205. — Explique comment on diminue les dépenses nécessitées par ce cours en demandant à des personnes dévouées d'envoyer des vivres à faire cuire.

2156. — WOOD, M. N. **Cours d'agriculture (avec expériences et exercices)** *(School agriculture: with experiments and exercices)*. Londres.

2157. — **Bibliographie de l'enseignement de l'agriculture et de l'économie domestique** *(Bibliography of education in agriculture and home economics)*. 62 p., Washington, Bureau of Education. — Bibliographie très étendue (578 numéros) des publications relatives à ces deux sujets, parues, principalement en anglais, pendant ces dernières années. Le travail relatif à l'agriculture a été élaboré par E. D. Greenmann. Celui relatif à l'économie domestique par Mlle E. A. Wright. Le tout, sous la direction de M. J. D. Wolcott, bibliothécaire du Bureau of Education.

2158. — **Education domestique** *(Hauswirtschaftliche Schulmuseen)*. Z. Jug., 3e ann., no 3, pp. 76-78. — Sur l'opportunité d'adjoindre aux écoles primaires supérieures des musées d'économie domestique, initiant les futures mères de famille aux mille secrets de la tenue d'un ménage : propriétés nutritives et mode de préparation des aliments, emploi des ustensiles de ménage, etc.

2159. — **L'enseignement domestique à l'école primaire** *(Domestic subjects in elementary schools)*. Sch. Guard., pp. 775-776.

2160. — **L'enseignement domestique à l'école rurale** *(Home-Making in rural Schools)*. Sch. Guard., pp. 621-622.

2161. — **L'enseignement ménager dans les écoles d'adultes** *(Der hauswirtschaftliche Unterricht an den badischen Mädchenfortbildungsschulen)*. Fortbild., pp. 137-138. — Dans le Duché de Bade, cet enseignement a été abandonné aux communes; il est en constant développement.

2162. — **L'enseignement minier à l'école primaire, dans les districts miniers** *(Mining Instruction in Public Elementary Schools in Mining Districts)* Sch. Guard., p. 628.

2163. — **Travaux agricoles dans une école secondaire** *(Work on the land in a secondary school).* J. of Ed., pp. 103-104.

Voir aussi à l'index : *Enseignement Agricole. Commercial, Ménager, Professionnel, Technique, Choix d'une carrière,* et les nos 1463, 1482, 1485, 2022, 2026, 2076, 2111.

10. — Enseignements divers non mentionnés dans les paragraphes précédents.

2164. — BERTRAND, A. **Le cours lyonnais de sociologie.** Rev. Intern. Ens., no 10, pp. 289-293. — Quelques réflexions sur le cours de sociologie professé depuis vingt ans par l'auteur. Les derniers sujets traités ont été les étapes du socialisme utopiste et scientifique, puis la théorie des valeurs. La difficulté, pour le professeur, est de rester strictement scientifique, c'est-à-dire critique, un auditoire populaire attendant toujours des conclusions dogmatiques.

2165. — BIANCONI, L. **La méthode positive dans l'enseignement de la philosophie.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 108-112. — Propose de mettre fin à l'anarchie qui règne actuellement dans l'enseignement de la philosophie, en lui donnant un caractère nettement positif, en plaçant les élèves en face des réalités et des problèmes de la vie.

2166. — CAUDEL, M. **Les cours de l'année complémentaire à l'Ecole des sciences politiques.** Rev. Intern. Ens., no 5, pp. 385-394. — Cette institution, créée en 1909, poursuit deux buts : un but pratique : initier aux faits récents de la vie politique les élèves que deux années de service militaire ont retenus loin de leur études ; puis un but élevé : achever leur éducation en leur donnant du sens critique, de la netteté et de la vigueur d'expression et de pensée. Il importe que des élèves qui se destinent à des carrières si intenses et si exigeantes soient fortement préparés. On leur fait faire surtout des travaux pratiques sur des sujets complexes et récents (les plus importants souvent, dans les sciences politiques). On exige d'eux, dans cette année complémentaire, l'adresse, la rapidité, le souci constant de la forme, plus que l'érudition.

2167. — DELMONT, Th. **La dissertation philosophique aux examens du baccalauréat (2e partie).** Ens. chrét., pp. 11-20. — L'examen des sujets de 700 à 800 dissertations donnés au baccalauréat montre que ce qui touche à Dieu, à l'âme, à la métaphysique, est parfaitement négligé. Par contre, une grande importance est accordée au déterminisme et à l'évolutionnisme Au lieu de morale dogmatique, on s'occupe de morale sociale, et la liberté de penser excuse les audaces doctrinales.

2168. — GOLDSCHMIDT, K. W. **Philosophie et éducation** *(Philosophie und Erziehung).* Z. Jug., no 18, juin, pp. 549-557. — Bien que la philosophie semble traverser une crise due à la matérialisation de la culture, aucune éducation ne saurait être complète sans culture philosophique.

2169. — KONT, J. **L'enseignement supérieur et les langues et littératures ouralo-altaïques.** Rev. Intern. Ens., n° 7, pp. 60-65. — A propos de deux travaux parus récemment dans le Tome IV de l'Histoire universelle des littératures. Résumé de nos connaissances actuelles sur ces sujets, qui mériteraient d'être mieux étudiés par les linguistes et ethnographes français.

2170. — LEHMANN, R. **La philosophie dans l'enseignement secondaire** *(Philosophische Propädeutik).* N. Jahrb., XXX, pp. 122-129. — Une tendance synthétique et philosophique dans les différentes branches d'enseignement serait une excellente initiation première à la philosophie.

2171. — LEROUX, A. **Valeur de l'enseignement économique.** 47. p., Paris, A. Rousseau. — Reproche aux professeurs d'économie politique de s'obstiner dans des explications désuètes de la théorie de la valeur. La méthode mathématique des graphiques donnerait des démonstrations infiniment plus compréhensibles.

2172. — PICAVET, F. **Vingt-quatre ans de recherches et d'enseignement.** Rev. Intern. Ens., n° 9, pp. 218-248. — Rapport sur l'activité de la section des Sciences religieuses de l'Ecole pratique des Hautes Etudes depuis ses débuts, en 1888, jusqu'en 1912. On a étudié dans cette section, d'abord les rapports de la théologie et de la philosophie médiévales avec leurs sources antiques, puis l'histoire des doctrines et des dogmes de la théologie chrétienne, enfin la persistance, chez les penseurs modernes, des doctrines religieuses du moyen âge. L'auteur résume les principaux résultats auxquels ont abouti les cours ou les publications des professeurs, ainsi que les conférences et travaux d'élèves, ce qui est un des éléments du grand intérêt de ce rapport.

2173. — STOCKER, F. **L'école et la Croix-Rouge** *(Die Schule und das Rote Kreuz).* Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 59-78 — Il y aurait avantage à faire de chaque instituteur un samaritain capable d'enseigner pratiquement, à l'occasion de l'étude du corps humain, comment on soigne et transporte les blessés, comment on utilise les boîtes de secours, etc.

2174. — TEISSIER, P. **L'enseignement médical.** Rev. Intern. Ens., n° 5, pp. 395-400. — Extraits d'une leçon d'inauguration, où l'auteur met en lumière la nécessité de l'enseignement de la pathologie ou science médicale à côté de la clinique, art médical. Il plaide pour le maintien des cours théoriques, en dehors des cours cliniques à l'hôpital.

Voir aussi à l'index : *Enseignement de la Philosophie, de la Psychologie, de la Médecine, de l'Economie politique* et les nos 2214, 2420.

XI

ÉDUCATION MORALE

I. — Education morale et Enseignement moral en général.

2175. — ABKOVITCH, X. **De l'éducation morale du point de vue juridique.** C. Ed. Mor., pp. 247-252. — Souhaite la création de lois sur la surveillance de l'éducation morale des enfants dans la famille.

2176. — ADLER, F. **Esquisse d'un cours de développement éthique s'étendant sur toute la vie.** *(Sketch of a Course of ethical Development extending through Life).* C. Ed. Mor. M. A., pp. 16-29. — La vie humaine devrait être considérée, au point de vue de son but éthique, comme une série de terrasses dont chacune s'élève au-dessus de la précédente. Cet aspect « vertical » du développement éthique offre un contraste frappant avec l'aspect « horizontal » généralement admis. Chaque période de la vie a sa note éthique propre, ses devoirs spéciaux. Le but reste le même : c'est le sommet de la montagne. Ainsi l'éducation morale de l'enfance n'est que l'introduction à un développement qui devra se continuer toute la vie. Pour bien comprendre cette première étape, il faut envisager les suivantes.

2177. — AVERY, H. **A la tête de son école** *(Head of the School)*, 384 p. Londres, S. W. Partridge & Co. — Etude pittoresque et pénétrante de la vie morale et du caractère de l'écolier anglais.

2178. — BAUER, A. **La conscience collective et la morale.** Paris, F. Alcan.

2179. — BAVINCK. H. **Education morale** *(Moral education).* C. Ed. Mor. pp. 22-27. — Le décalogue est le fondement le plus solide de l'éducation morale.

2180. — BERTHONNEAU, N. **La méthode positive dans l'enseignement de la morale.** Rev. universit., 21e ann., T. 1, pp. 112-116. — L'enseignement de la morale doit cesser d'être tributaire de la métaphysique. Rigoureusement positif, il aura pour seule méthode l'observation et l'interprétation de la vie et pour fondements, la science des mœurs et la sociologie.

2181. — BESOBRASOFF, M. V. **Formation du caractère** *(Zur Charakterbildung).* C. Ed. Mor. pp. 291-293. — Le point central de la formation du caractère se trouve dans l'harmonie entre le sentiment de la liberté et la nécessité d'agir. C'est dans l'équilibre de ces deux facteurs, objectif (nécessité) et subjectif (liberté) que consiste le grand art de l'éducation.

2182. — BIDART. **Pour les parents éducateurs ; le but et les moyens.** Ed. fam., pp. 179-190 ; pp. 258-265 ; pp. 312-320 ; pp. 379-389 ; pp. 460-469 ; pp. 512-523 ; 597-607. — Ces articles, qu'inspirent un robuste bon sens et une parfaite connaissance de la psychologie de l'enfant, constituent pour les parents un précieux recueil de conseils pratiques sur l'éducation. L'auteur pose comme but à l'éducation : l'acquisition des quatre grandes qualités : bonté, justice, amour du travail, tempérance, par ces trois moyens : l'habitude, l'obéissance, la volonté. Il importe de commencer cette éducation dès les premières années.

2183. — BONNET MAURY, G. **La morale japonaise.** C. Ed. Mor., pp. 959-966. — L'étude de la morale japonaise présente deux difficultés : sa complexité et son manque de fixité. Les sources de la morale japonaise sont, par ordre régressif : le christianisme, le bouddhisme, le confucianisme, le shinto ou religion indigène. L'auteur montre ce que les Japonais ont retenu de ces différentes sources et la difficulté qu'ils éprouvent à en faire la synthèse.

2184. — BOUTROUX, E. **Morale et enseignement de la morale.** C. Ed. Mor., pp. 143-147. — Socrate enseigne que les vertus sont des sciences, que la vertu s'apprend, que moralité et science morale, en définitive, ne font qu'un. Cette vue est foncièrement juste. En morale, l'intellectualisme et le volontarisme sont également faux s'ils entendent se passer l'un de l'autre. Ni l'idée abstraite de la vertu ne peut créer la vertu, ni le déploiement pur et simple de la volonté ne peut garantir le caractère moral de l'action. La morale donc, est inséparable de l'enseignement de la morale et d'autre part l'enseignement de la morale est suspendu à la morale elle-même. A qui incombe cet enseignement ? à l'école publique, à l'école libre ou à la famille ? L'école publique peut enseigner l'A.B.C. de la morale, mais cet A B.C. ne suffisant pas, elle ne tolèrera pas seulement la liberté de conscience, elle entretiendra cette liberté. Dans l'école libre et la famille, la prépondérance appartient non à l'instruction, mais à l'éducation, qui se distingue par son caractère essentiellement pratique et individuel. L'école libre et la famille ne s'enfermeront pas dans leur fin et leurs traditions, mais tiendront compte des droits et des intérêts de la communauté.

2185. — BUDDE, G. **Formation du caractère dans les écoles supérieures** *(Zur Charakterbildung in den höheren Schulen).* D. Blätt., nº 15, pp. 152-153. — Le programme des écoles supérieures devrait consacrer quelques heures à certaines disciplines telles que la philosophie, auxquelles l'état actuel de notre culture, apporte une importance nouvelle.

2186. — BUISSON, F. **Les conditions d'efficacité d'une morale laïque.** C. Ed. Mor., vol. II, pp. 942-947. — L'enseignement moral indépendant de toute religion et de toute métaphysique est justifié par la diversité des doctrines religieuses et philosophiques et par l'impossibilité pour l'Etat de choisir entre elles. Le meilleur enseignement de la morale est celui qui la présente à part, ayant sa valeur en elle-même et tirant d'elle son autorité. La morale est un fait humain, aussi naturel et spontané que l'art et la science. L'éducation morale doit mettre l'enfant en contact direct avec le *fait moral*, lui en inspirer le respect

et l'amour, au point de provoquer l'acte décisif manifestant la volonté du bien. Le phénomène moral ne sera produit, ni par démonstration, ni par la punition ou la récompense, ni par influence sentimentale. Le phénomène moral est un fait *sui generis*, consistant dans un acte de volonté. L'éducation morale provoque l'obéissance absolue à l'idéal moral. Elle commencera par exiger l'effort, celui-ci se transformera par l'habitude en un besoin et un plaisir. Ainsi s'affermit la prédominance de la nature humaine sur la nature animale.

2187. — CABOT, E. et EYLES, E. **L'éducation du caractère. Leçons de morale en action** (*Character Training : A suggestive series of Lessons in Ethics*). 381 p., Londres, George G. Harrap. — Ce livre présente une série d'histoires illustrant des leçons morales arrangées et graduées pour chacune des années de la vie d'un écolier. Les histoires pour la première année, par exemple, mettent en valeur la leçon de la bienfaisance, celles de la seconde année les vertus de la vie familiale, etc. Chaque histoire est suivie d'une liste de questions à poser aux élèves. Les sujets traités dans les dernières années sont : travail, loyauté, amitié, patriotisme, choix d'une vocation, etc. Le livre est une adaptation, par un instituteur primaire de Londres, d'un ouvrage américain de Miss Cabot. Il contient une préface de cette dernière qui expose sa méthode d'enseignement.

2188. — CANOVA, G. **Sur les modifications de contenu ou tout au moins de direction et de forme à apporter à l'enseignement moral.** C. Ed. Mor., pp. 317-320. — Il faut remplacer les formules trop intellectuelles de l'enseignement moral par des principes spiritualistes.

2189. — CATARGI, Mme O. de. **Quelques pensées sur l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 304-307. — Il faut enseigner aux enfants à respecter la conscience et la pensée d'autrui et le sentiment religieux. L'histoire doit leur montrer ce que le passé contient de leçons et d'exemples profitables. Pour obtenir ce résultat, il faut donner à l'enfant une forte discipline du caractère et développer son jugement, car il ne serait pas souhaitable qu'il respectât aveuglément les faiblesses et les préjugés. L'auteur termine par cette citation de Bergson : « L'éducation la plus autoritaire ne retrancherait rien de notre liberté si elle nous communiquait seulement des idées et des sentiments capables d'imprégner l'âme entière et l'acte sera d'autant plus libre que la série dynamique à laquelle il se rattache tendra davantage à s'identifier avec le moi fondamental ».

2190. — CELLÉRIER, L. **Le problème de l'éducation morale et de la formation du caractère.** C. Ed. Mor., pp. 996-999. — Les constituants psychologiques de toute activité morale sont, d'une part, des phénomènes affectifs, éléments moteurs du caractère ; de l'autre, les idées. L'éducation morale doit compter avec ces deux facteurs. Elle agira directement sur les éléments affectifs du caractère. L'habitude joue un rôle dominant dans ce domaine ; nous devons intervenir dès le berceau pour donner à l'enfant de bonnes habitudes ; c'est le seul moyen de prévenir les mauvaises. Une seconde ressource consiste à substituer une habitude, un instinct à un autre instinct. Enfin, nous pouvons lutter victorieusement contre un grand nombre de tendances affectives par l'endurcissement. Dans le domaine intellectuel, l'action de l'éducation morale

n'est pas moins variée ; mais, là aussi, l'enseignement dogmatique doit être complété par le soin de donner de bonnes habitudes, puis et surtout, par l'enseignement de l'exemple.

2191. — COIT STANTON. **L'attitude des sociétés éthiques envers l'éducation morale** *(The attitude of ethical societies towards moral education).* C. Ed. Mor., pp. 176-180. — Sur les axiomes de l'éducation morale telle que la conçoivent les sociétés éthiques.

2192. — COMPAYRÉ, G. **L'enseignement de la morale.** Rev. péd., pp. 201-213. — Les travaux du concours de l'Académie des Sciences Morales et Politiques sur la place que tient la morale dans l'enseignement public concluent à la nécessité d'un enseignement de la morale par l'Etat ; non pas d'une morale légale, simple préparation civique, ni d'une morale utilitaire, sentimentale ou dogmatique, mais d'une morale pratique, dont l'essentiel soit moins d'énoncer les devoirs que d'inspirer les sentiments propres à les accomplir. Il est difficile de déterminer la forme que prendra cet enseignement aux divers degrés. A l'école primaire, l'exemple, l'action de la discipline scolaire agissent, et la leçon de morale consistera en entretiens familiers, sur des faits, historiques ou autres. Aux élèves de philosophie sera réservée l'initiation directe et didactique aux vérités morales. Dans l'enseignement supérieur, il serait préférable de songer moins à l'érudition, à la critique des systèmes, et davantage à la formation pratique et morale des étudiants ; on pourrait donc organiser des cours de morale sociale et de morale professionnelle. Quant à l'école normale, elle doit assurer aux futurs maîtres une sérieuse culture philosophique, leur inculquer des idées larges et généreuses. Notre époque d'incroyance religieuse accuse un besoin urgent de renforcer l'éducation morale, et c'est de l'école que doit partir ce mouvement ; c'est elle qui dotera les enfants d'un « credo moral », foi grandissante dans l'Humanité et dans le Bien.

2193. — COPE, H. F. **Besoins actuels de l'éducation morale** *(The present Need in Moral Education).* C. Ed. Mor., pp. 348-352.

2194. — CORRA, E. **L'éducation morale positiviste.** C. Ed. Mor., pp. 190-193. — Elever l'homme, c'est l'adapter au milieu social. L'éducation morale positiviste préconise une religion de l'Humanité, religion démontrée, purement terrestre, purement civique, enseignant à connaître, aimer, servir la famille, la patrie, l'humanité.

2195. — CRAMER, J. A. **La croyance en Christ, condition de l'éducation morale** *(Der Glaube an Jesum Christum als die Bedingung zur moralischen Erziehung).* C. Ed. Mor., pp. 10-14.

2196. — DANJOU, G. **Les bases de l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 461-463.

2197. — DESHUMBERT, M. **De la base d'une morale indépendante des dogmes.** C. Ed. Mor., pp. 128-130. — La morale est indépendante des dogmes. Qu'il y ait ou non un Dieu, une mauvaise action est toujours mauvaise. Sur quelle base solide bâtir la morale indépendante des dogmes ? La seule base vraiment inébranlable, c'est la vie.

2198. — DIMAN, J. B. **Idéal et stimulant** *(The ideal as an Incentive).* Education Bost., mai, pp. 573-577.

2199. — DURAND, E. **Causeries psychologiques et pédagogiques. Le sentiment moral.** Ens. chrét., pp. 325-330.

2200. — ELTZBACHER. **La morale à l'école complémentaire** *(Zur Frage des Moral-Unterrichts in der Fortbildungsschule).* Bl. Fortbild., pp. 742-745.

2201. — FIEBIG, P. **Ethique** *(Ethik).* 35 p., Tübingen. — Aperçu historique et critique des principales théories morales.

2202. — FŒRSTER, F. W. **Pour former le caractère** (traduction de C. Thirion et M. Paris). x-483 p., Paris, Fischbacher. — Sans méconnaître la haute importance pédagogique de la religion, Fœrster fait, dans ce livre, abstraction des mobiles religieux. Son but est d'introduire la méthode intuitive dans l'éducation morale. L'auteur est convaincu que l'on s'appuie généralement trop sur des abstractions pour exercer une influence morale, au lieu de s'adresser aux expériences journalières de l'enfant, à ses facultés naturelles, à ses aspirations intimes. Souvent les premières expériences d'empire sur soi-même ouvrent plus l'intelligence à la vérité religieuse que de longs discours métaphysiques et abstraits. Fœrster s'adresse donc à ses jeunes auditeurs dans un style simple et attrayant, leur présentant une à une les qualités qui forment un noble caractère. Il sait admirablement illustrer ses leçons d'exemples pris dans la vie et servant à ouvrir les yeux des enfants sur les choses qui les entourent et qu'ils ignorent. L'Empire sur soi-même, les Habitudes, les Découvertes, Ce que nos actions font de nous, sont des chapitres du plus haut intérêt. Ce livre est une vraie mine de leçons pour toutes les occasions de l'éducation.

2203. — FŒRSTER, F. W. **Religion et formation du caractère** *(Religion und Charakterbildung).* C. Ed. Mor., pp. 4-9. — Primitivement partisan de la morale sans religion, l'auteur est revenu, après des années d'expérience et d'observation, à la conviction que les inspirations religieuses sont indispensables à la pédagogie. Toute victoire remportée sur nous-mêmes nous rapproche de Dieu, source éternelle de notre nature spirituelle. A un certain degré du développement humain, le Christ est le seul fondement possible de la culture morale.

2204. — FŒRSTER, F. W. **L'école et le caractère** *(Schule und Charakter).* 539 p., Zürich. Schulthess & C°. Onzième édition du livre bien connu de Fœrster (dont il a été publié en français une traduction de P. Bovet, St-Blaise, 1909).

2205. — FRANKE, F. **Les bases psychologiques de l'éducation morale** *(Die psychologischen Grundlagen der sittlichen Erziehung).* Päd. Stud., pp. 101-104.

2206. — GERHARD, A. H. **L'éducation morale sans la doctrine religieuse** *(Moral education without religious doctrine).* C. Ed. Mor., pp. 148-154. — Attitude du libre penseur en face du problème de l'éducation morale. Toute éducation, en raison de sa nature, repose sur une base déterministe. Le libre penseur ne reconnaît pas de morale absolue La moralité est un trait caractéristique de la vie en communauté et s'identifie à ce que l'on croit être l'intérêt le plus élevé de la communauté.

2207. — GOBLOT, E. **L'enseignement de la morale**. Volume, avril, pp. 489-491. — Platon pensait que la science ne s'enseigne pas ; l'auteur pense de même de la morale, qui ne peut consister « qu'à faire découvrir à l'enfant sa propre conscience ». Savoir une vérité morale, n'est pas la posséder ; elle doit naître et se développer dans l'enfant par l'action, les expériences personnelles. Si l'enseignement moral est une illusion, l'atmosphère morale dans laquelle on place l'enfant est la seule action efficace de l'adulte.

2208. — GORDON MILBURN, R. **La variété des principes dans la vie morale.** *(Variety of Principles in the Moral Life).* C. Ed. Mor ; pp. 308-316. — Le développement exclusif d'une seule théorie éthique conduit à un développement unilatéral du caractère. Une vie guidée par un seul principe moral serait d'une aridité frappante. Une théorie éthique complète tiendra compte de tous les éléments de la vie morale : lois de l'égoïsme, lois sociales, lois altruistes, éthique personnelle, éthique religieuse, éthique abstraite, éthique de l'autorité.

2209. — GOULD, F. J. **Méthode positive de l'enseignement moral** *(The positive Method of Moral Instruction).* C. Ed. Mor., pp. 334-337.

2210. — GROSHAUS, Mlle S. **Union néerlandaise pour les enfants.** C. Ed. Mor., pp. 1014-1017. — C'est sur les deux principes : pitié et justice que l'idée du « Kinderbond » néerlandais est fondée. Il faut en pénétrer l'âme des enfants, sans prêcher, sans leur imposer des doctrines qu'ils ne peuvent comprendre, mais en les entourant d'une atmosphère de sympathie et en éloignant tout ce qui peut inciter à la brutalité, à la cruauté, à l'abus de force. C'est dans ce sens que, depuis une vingtaine d'années travaille le « Kinderbond » néerlandais. L'Union a fondé des bibliothèques ; les membres visitent les parents et les familles.

2211. — HOEFT, G. **L'école éthique** *(Die ethische Schule).* C. Ed. Mor., pp. 159-164. — L'école devrait être séparée de l'Eglise. Les autorités devraient exiger, à la place de l'instruction religieuse et du catéchisme, un enseignement éthique général, systématique.

2212. — HOFFMANN, A. **Plus près de l'idéal. Aux jeunes filles et aux parents** *(Nearer the ideals : for girls and parents),* 316 p., Londres.

2213. — IOTEYKO, J. **L'œuvre morale de la pédologie**. Rev. psych., pp. 353-356. — Il est certain que seule la connaissance de l'évolution des notions de morale chez l'enfant, de ses sentiments et de son caractère, mènera à une éducation morale rationnelle. La pédologie synthétise la connaissance physique, intellectuelle et morale de l'enfant.

2214. — JOHNSON, G. R. **L'éducation morale dans les degrés primaires** *(Observations on moral training in Primary grades).* Sch. Home Educ., vol. 32, pp. 130-135. — L'auteur fait ressortir l'importance de l'éducation morale. Il examine les objections faites à l'enseignement moral direct et s'attache à les réfuter en exposant le but de cet enseignement. Exemples de leçons et méthodes sur des sujets spéciaux.

2215. — JOHNSON, H. **Une occasion** *(A great Opportunity).* Mor. Ed. L., n° 30, pp. 7-8.

2216. JOHNSON, H. **Le but d'un mouvement international d'éducation morale** *(The ultimate aim of an international moral education move-*

ment). C. Ed. Mor., pp. 93-98. — Ce but est l'unification de la race humaine. Elle est réalisable. Il y a, dans les mouvements de la pensée contemporaine, beaucoup d'indices qui justifient cette conviction.

2217. — JORRO Y MIRANDA, J. **Education morale et formation du caractère au point de vue civique.** C. Ed. Mor., pp. 253-255. — Principes de l'éducation civique dans l'enseignement primaire, supérieur et professionnel.

2218. — KAPTEYN-MUYSKEN, G. **Education morale** *(Moral education).* C. Ed. Mor., pp. 99-104.

2219. — KARMAN, von. **Idées morales et développement de la moralité** *(Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 36-48. — Essai de classification des idées morales.

2220. — KERSCHENSTEINER, G. **Conception du caractère et éducation du caractère** *(Charakterbegriff und Charaktererziehung).* IX-207 p., Leipzig, Teubner. — L'auteur se propose d'examiner les forces, le complexus psycho-physique de qualités qui conditionnent la formation d'un caractère et de déterminer ensuite les principes selon lesquels la famille et l'école doivent agir pour éduquer un caractère. Cet ouvrage forme un tout avec les deux œuvres bien connues de Kerschensteiner : « Conception de l'éducation civique » et « Conception de l'école du travail personnel ». Par caractère psycho-physique, il faut entendre le complexus inné de forces psychiques qui détermine l'individualité d'un homme. Dans ce caractère psycho-physique, on distingue le caractère biologique et le caractère intelligible, formant ensemble la base de l'individualité. Le caractère éthique, qui procède du caractère intelligible, constitue la personnalité. Suit un exposé de l'évolution de la notion d'individualité chez Schleiermacher, Bahnsen, Ribot, Sigwart et Fouillée, accompagné d'une définition du caractère intelligible, avec ses quatre éléments constitutifs : la force de volonté, la clarté de jugement, la délicatesse de sentiment et l'émotivité. Le chapitre suivant traite de la formation du caractère en général et de l'éducation éthique dans la famille, dans l'école (par le travail personnel) et dans l'éducation de soi-même.

2221. — KLEINPETER, H. **L'idéal du caractère moral dans la philosophie et dans la réforme scolaire modernes** *(Das Ideal des moralischen Charakters in der Philosophie und in der Schulreformbewegung der Gegenwart).* C. Ed. Mor., pp. 203-207. — Au point de vue historique, la pédagogie apparaît d'abord comme la servante de la théologie. Plus tard, la philosophie remplace celle-ci, mais les deux pôles de l'éducation continuent néanmoins à rester la discipline et l'instruction. Le développement de la pensée moderne a fait naître un nouvel idéal, le développement du caractère par l'action.

2222. — KROTT, C. **Valeur éducative de la philosophie stoïcienne** *(Vom Werte der stoischen Philosophie für die oberen Klassen des Gymnasiums).* N. Jahrb., XXX, pp. 130-138. — Recommande, pour sa valeur éducative, la lecture d'Epictète et de Marc-Aurèle dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire.

2223. — LANGERMANN, J. **Esquisse d'un plan de régénération des**

peuples civilisés au moyen de l'éducation morale *(Entwurf eines Planes zur Regeneration der Kulturvölker durch Moralerziehung).* C. Ed. Mor., pp. 240-246.

2224. — LECLÈRE, A. **Le rôle futur de la science dans l'éducation morale.** C. Ed. Mor , pp. 321-324. — L'enseignement moral a peu de prise sur les écoliers qui passent pour normaux. La science, appliquée à l'enfant, sans changer l'idée essentielle de la morale pratique, en modifiera favorablement l'application.

2225. — LOFTHOUSE, W. F. **La morale dans la famille** *(Ethics and the family)* 420 p., Londres.

2226. — LOSLEVER, L. **Du maintien de l'idée de Dieu dans l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 39-42. — Il importe de maintenir l'idée de Dieu à la base de l'éducation morale.

2227. — MACKENZIE, J. S. **Une base philosophique de l'éducation morale** *(Notes on a philosophical basis for moral education).* C. Ed. Mor., pp. 181-185. — La philosophie peut fixer la place et l'importance de l'éducation morale, ou en déterminer le contenu, ou, enfin, nous guider dans le choix des méthodes.

2228. — MACKENZIE, J. S. **Education et progrès social** *(Moral education and social progress).* Mor. Ed. L., nº 29, pp. 1-3.

2229. — MARCAULT, E. **Les fondements d'une morale positive.** C. Ed. Mor., pp. 954-958.

2230. — MARCERON, A. **La morale par l'Etat.** VI-304 p., Paris, Alcan. — Voir le mémoire de M. Dugas dans le présent volume, p. 37 et s.

2231. — MEYER, F. B. **La religion et la régénération de la race** *(Religion and race regeneration).* 62 p., Londres, New-York, Cassell & Cº. Indique, comme remède à la diminution de la natalité, la religion, qui doit rétablir le mariage, correspondant plus parfaitement que le célibat à l'idéal de la procréation de l'homme.

2232. — MEYERSTEIN, C. **Deux écoles en Nouvelle-Ecosse. Une morale** *(Two Schools in Nova-Scotia. A moral).* J. of Ed., pp. 38-40. — Après une visite à deux écoles en Nouvelle Ecosse, l'une en ville, l'autre à la campagne, on discute sur leurs bons et mauvais côtés, en signalant des améliorations à réaliser aux programmes, méthodes, etc. Quoique le corps enseignant y soit très inférieur et les programmes mal conçus, les enfants n'en deviennent pas moins des gens honnêtes et indépendants, parce que leur véritable école est celle du foyer familial.

2233. — MOORE, J. H. **Ethique et Education** *(Ethics and Education).* VII-188 p., Londres, G. Bell & Sons Ltd. — Lorsque, il y a deux ans, une loi fut promulguée dans l'Illinois, ordonnant que, dans toutes les écoles publiques de l'Etat, la morale serait enseignée pendant 30 minutes par semaine, ce fut une consternation chez les maîtres et maîtresses, car ils ne savaient absolument pas comment s'y prendre. Ce livre a été écrit pour les tirer d'embarras, en leur montrant le rapport qui existe entre l'éthique et l'éducation en général. La thèse de l'auteur est que l'éducation et la culture morales devraient former une partie essentielle de l'éducation. Nous naissons, dit-il, avec des natures qui doivent être radicalement changées. Dans ce monde, tous les maux proviennent, soit de

l'ignorance des voies à suivre, soit d'une insubordination héréditaire. C'est le devoir de l'école de corriger ces défauts et de placer devant les yeux des enfants des poteaux indicateurs qui leur enseignent la direction à prendre. Le programme actuel des écoles est excellent pour les écoliers qui doivent devenir des instituteurs, mais il est défectueux pour tous les autres, qui sont pourtant en droit d'attendre aussi de l'école qu'elle les prépare à une profession.

2234. — MOUTON, J. T. **L'éducation morale et la formation du caractère au point de vue social** *(Moral Education and Character-building from a social Stand-point).* C. Ed. Mor., pp. 256-261. — Les tâches de l'éducation morale : refondre ce qui n'est plus approprié dans la société, améliorer les lois, libérer l'énergie qui aspire à se déployer, répandre des pensées nobles, soulager les misères et la souffrance, etc.

2235. — ORTT, F. **Une base d'accord pour l'amélioration morale** *(A basis for agreement in respect of moral education).* C. Ed. Mor. pp. 86-92. — L'homme est né avec des dispositions morales. C'est la tâche de l'éducateur d'éveiller chez l'enfant tout ce qui est caché, de tout mettre en œuvre pour développer la conscience morale.

2236. — PAYOT, J. **La morale à l'école.** Volume, juillet, pp. 649-652. — Du danger d'appuyer les convictions morales d'un enfant sur une foi sujette à s'ébranler un jour. Les convictions morales doivent être basées sur l'expérience et sur les traditions de l'humanité.

2237. — PAYOT, J. **La morale indépendante des religions.** Volume, nº 46, pp. 733-734 ; nº 47. pp. 749-750.

2238. — ROS-VRIJMAN, W. A. L. **Y a-t-il une base commune pour l'éducation morale ?** *(Is there a common base for moral education ?).* C. Ed. Mor., pp. 79-85. — Une nouvelle science morale s'est développée : la science de la conduite. L'auteur exprime le vœu qu'à la suite de ce congrès les penseurs des différentes écoles s'unissent dans cette pensée commune : « La vie divine existe au-de là et au-dessus de toutes les limites de la forme ».

2239. — SAINT-QUAY, P. **Vivre ou se laisser vivre.** xv-327 p., Paris.

2240. — SALLWÜRK, E. von. **Morale et préceptes moraux** *(Sitte und Satzung).* D. Blätt., vol. 39, nº 1, pp. 1-3. — D'une inspiration plus élevée que l'ancienne morale qu'elle a remplacée, la nouvelle morale exige une culture plus approfondie. qui, conformément aux préceptes de Pestalozzi, unisse étroitement l'éducation physique, intellectuelle et morale.

2241. — SANDERS, T. **Morale, religion et libre arbitre.** C. Ed. Mor., pp. 116-121. — Une morale indépendante des dogmes théologiques devient toujours plus indispensable. L'éducation morale doit appartenir à la zone neutre, où tous, sans distinction de nationalité ou de religion, peuvent se rencontrer.

2242. — SCHMIDT, H. **Erreurs pédagogiques.** *(Über den Rückgang des Erziehungsgedankens).* Z. Phil. Päd., vol. 19, nº 9, pp. 385-390. — Certaines tendances actuelles en Allemagne ont pour effet de faire perdre à l'école primaire son caractère éducatif. On néglige les besoins du sen-

timent et du cœur ; beaucoup d'améliorations ne visent que des avantages économiques ; dans les œuvres post-scolaires l'éducation joue un rôle trop restreint.

2243. — SCHNELLER, S. **L'éducation morale, comme énergie appliquée** *(Die moralische Erziehung als angewandte Energetik).* C. Ed. Mor., pp. 208-213.

2244. — SÉAILLES, G. **L'idéal laïque.** C. Ed. Mor., pp. 131-134. — La morale laïque ne part pas de l'idée de Dieu, mais de la nature et de la raison ; indépendante, elle n'est pas, de parti pris, hostile à la religion. Si Dieu existe et si Dieu est justice et vérité, on ne s'éloigne pas de Dieu quand on se rapproche de la justice et de la vérité, on suit le seul chemin qui monte vers lui !

2245. — SOLLIER, P. **Morale et moralité. Essai sur l'intuition morale.** 203 p., Paris, Félix Alcan. — Dans cette suite de leçons professées à l'Université nouvelle de Bruxelles, Sollier se propose deux buts : 1° mettre en opposition la morale conventionnelle, réglant les devoirs des hommes dans la société, avec la moralité, tendance de l'homme à sentir la nécessité de ces devoirs et l'obligation d'y conformer sa conduite ; 2° rattacher la moralité à une intuition naturelle, qui prend elle-même ses racines dans l'affectivité normale de l'espèce et de l'individu. La moralité est fonction de la constitution de l'homme, de même que la morale est fonction de l'état social. Toutes les fonctions morales de l'homme vivant en société se ramènent à deux points essentiels et irréductibles : l'assistance et la justice, où l'on retrouve la double base affective et rationnelle de la moralité.

2246. — STEARNS, A. E. **L'idéal moral des écoles** *(Moral Standards in the Schools).* Education Bost., n° 9, p. 529. — Les écoles fondées avec un but moral défini ont un avantage marqué sur celles qui sont créées dans un but pratique et matériel. Ces dernières dépendent davantage de l'influence personnelle de leur corps enseignant et d'agents extérieurs. Le type d'école qui représente, selon l'auteur, le premier groupe est l'Académie Philipps, à Andover, Mass., fondée par le juge Philipps en 1777. Un paragraphe de sa constitution nous peint l'idéal d'éducation d'autrefois et nous montre comment cet idéal a changé avec les circonstances modernes. Le problème devient de plus en plus compliqué, on peut conserver l'espoir de le résoudre, à condition de tenir ferme au principe que la recherche des buts matériels ne doit pas dominer le travail de l'école, et que toute éducation visant la capacité pratique doit être maintenue dans un juste rapport avec le caractère et le développement spirituel.

2247. — STEINMÜLLER, P. **Parents et grands enfants** *(Eltern und heranwachsende Kinder).* 16 p., Potsdam, Stiftungsverlag. — Quelques conseils judicieux aux paysans allemands, leur recommandant de ne pas négliger l'éducation morale de leurs enfants et d'en faire des campagnards aimant la terre, non des citadins manqués.

2248. — STETTBACHER, H. **La pédagogie morale de Pestalozzi** *(Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis).* Schw. Päd. Z., pp. 137-209. — A notre époque, où il n'est question que de la formation

du caractère par l'école, l'étude des idées de Pestalozzi est du plus grand intérêt, car ce pédagogue s'est beaucoup occupé des problèmes de l'éducation morale élémentaire. Pestalozzi a tenté de mettre au service de l'éducateur les résultats particuliers de la philosophie et de la psychologie morales de son temps. Sa pédagogie morale est caractérisée par un développement intense de la vie sentimentale, des sentiments sympathiques en particulier. Il insiste sur l'importance de commencer l'éducation morale de bonne heure, de soumettre tôt l'enfant à l'influence de la mère. Pestalozzi est convaincu de la nécessité de créer chez l'enfant une mentalité morale, un noyau de sentiments de même espèce qui le déterminent à agir dans un certain sens. La confiance en soi, le respect de soi-même sont parmi les principaux ressorts de l'éducation morale. Les ressources du milieu ambiant, le travail, la profession à laquelle l'enfant est destiné doivent aussi contribuer à la formation de son caractère moral. Le but suprême du développement moral est l'autonomie complète de la moralité.

2249. — STOLITZA, Z. **La joie de vivre**. C. Ed. Mor., pp. 398-400. — Les pessimistes sont égoïstes, seuls les optimistes connaissent la joie de vivre. Préparons nos enfants à jouir de la vie en leur donnant de la force vitale, une bonne éducation religieuse et esthétique et une forte éducation de la volonté.

2250. — STOLITZA, Z. **L'éducation du caractère**. C. Ed. Mor., pp. 288-290. — Diverses conceptions du caractère. Les conditions préalables de toute éducation du caractère sont la faculté des élèves de diriger leur attention et une santé vigoureuse.

2251. — THIERENS, A. E. **Le vrai fondement de l'éducation et sa seule raison d'être** *(The true foundation of education and the only true reason for it)*. C. Ed. Mor., pp. 75-78. — Est-il possible de trouver un terrain commun pour l'éducation morale ? Ce qu'il nous faut c'est une science des idéaux qui soit en même temps connaissance et sentiment. Cette essence de toute religion et de toute sagesse, cette connaissance des idéaux et des motifs de l'homme intérieur porte, depuis Saint-Paul et Ammonias Saccas, le nom de Théosophie. Voilà le terrain commun recherché, le secret spirituel, perdu par les âges, mais qui se retrouve au fond du cœur de chaque être humain.

2252. — TREMP. **Cinq principes directeurs de l'éducation morale et de la formation du caractère** *(Fünf Leitsterne für die moralische Erziehung und Charakterbildung)*. C. Ed. Mor , pp. 28-32. — Seule une loi supérieure offre un soutien à l'éducation morale. Pour former le caractère il faut en posséder une juste idée. L'éthique scientifique se confond avec la pédagogie chrétienne. L'éducation morale et la formation du caractère exigent un vrai idéalisme. Elles peuvent adopter comme devise celle des anciens Romains : *pro aris et focis.*

2253. — WADER, S. J. **Les postulats de l'éducation morale**. C. Ed. Mor., pp. 33-38. — Ces postulats sont : Nécessité de l'autorité dans l'éducation morale. Nécessité d'un minimum de croyances se résumant dans la croyance en un Dieu personnel, extérieur au monde, rémunérateur des bonnes ou mauvaises actions. L'éducation morale doit résolument

s'imprégner de renoncement et de sacrifice. L'éducateur doit se pénétrer des vérités suivantes : l'éducation est un devoir ; elle est un art difficile ; elle doit être hâtive ; elle se fait autant et plus par l'exemple que par la parole ; elle constitue une obligation personnelle des parents.

2254. — WENTSCHER, E. **Pédagogie et éthique** *(Pädagogik und Ethik)*. Frauenbild., pp. 373-379.

2255. — **Années décisives. Lettres d'un père à son fils** *(Entscheidende Jahre. Briefe eines Vaters an seinen Sohn)*. 143 p., Hambourg, Agentur des Rauhen Hauses. — Conseils d'un père religieux à son fils qui fait ses études dans le gymnase d'une ville étrangère.

2256. — **Union morale.** Paris, Hachette & Cᵒ. — Organe de la Ligue Française d'Education morale (trimestriel). Le premier numéro contient les documents relatifs à la constitution de la Ligue, notamment les discours de MM. Ferd Buisson, Paul Bureau, Gab. Séailles, Ch. Wagner, H. Poincaré. Nous tiendrons nos lecteurs au courant des travaux relatifs à l'éducation que le bulletin publiera dans la suite.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Morale, Caractère, Volonté. Personnalité, Individualité.*

2. — Questions particulières. Didactique de l'enseignement moral.

2257. — ALDERSON, J. E. **L'enseignement direct de la morale ; aspect psychologique** *(Direct moral teaching in its psychological aspect)*. J. of. Ed., pp. 303-304 ; pp. 373-374. — Conclut à la valeur de la méthode, après avoir considéré les buts qu'elle vise, les moyens qu'elle emploie et les conditions nécessaires à son succès.

2258. — ANDREWS, F. F. **Le « jour de la Paix »** *(Peace Day)*. 46 p., Washington, Bureau of Education. — Aux Etats-Unis, le « jour de la Paix » est une cérémonie scolaire annuelle destinée à commémorer l'anniversaire de la première réunion du tribunal arbitral de la Haye (18 mai 1899).

2259. — ANTON, G. **Les formes de la dégénérescence morale** *(Über die Formen der krankhaften moralischen Abartung)*. Z. Kinderforsch. vol. XVII, pp. 385-398. — En dehors d'un abaissement partiel ou général de l'intelligence, on remarque, chez les dégénérés moraux, les symptômes suivants : manque anormal de sentiments élevés, absence de sympathie, impulsivité exagérée, résistance aux bonnes influences et penchant à céder aux mauvaises.

2260. — BARTON, J. W. **Le travail social et les exercices physiques à l'Université de Toronto** *(The combination of the social with the physical work at the University of Toronto)*. Am. Phys., Rev., pp. 343-49. — Rend témoignage à la grande valeur du côté social dans la vie universitaire, à son utilité pour développer la bonne camaraderie, la sympathie, une façon plus large d'envisager l'existence.

2261. — BASSE, M. **Le travail et l'énergie chrétienne dans la famille et la pension**, 10 p, Clermond-Ferrand, A. Dumont, Imprimerie Moderne. — Discours prononcé à la distribution des prix de l'école Massillon, proclamant en termes éloquents, et dans un esprit chrétien, l'éloge du travail et de l'énergie. Le travail a été imposé à Adam comme châtiment, mais il est devenu une bénédiction pour l'humanité. Quant à l'énergie, c'est le moteur qui achemine individus et sociétés à la victoire contre les obstacles extérieurs, et contre les dangers que l'homme rencontre en lui-même, c'est-à-dire ses passions et ses défaillances.

2262. — BENSON, A. C. **Esprit de corps.** Ed. Times, pp. 323-325. — Il y a quelque danger à trop encourager l'esprit de corps tel qu'il existe dans les écoles anglaises et américaines. L'idéal proposé est trop étroit et ne s'épanouit pas nécessairement en amour de la patrie au sortir de l'école. Pour parer à cet inconvénient, il faudrait, par un enseignement précis, intéresser les garçons aux problèmes actuels de la politique et de l'économie sociale.

2263. — BROMBERGER, F. X. **Protection des animaux et des plantes à l'école** *(Tier-und Pflanzenschutz in der Schule)*. Z. œsterr. Volkssch., pp. 218-224.

2264. — BUDDE, G. **Mensonges d'écoliers** *(Die Schullügen)*. Landssch. vol. II, nº 1. pp. 4-9.

2265. — BURNHAM, W. H. **Suggestion et hygiène** *(Suggestion in school hygiene)*. Ped. Sem., vol. XIX, nº 2, pp. 228-249. — Montre l'étendue des désordres nerveux résultant de la contagion psychique ou suggestion. Chez les écoliers, le meilleur remède est la suggestion même; quelquefois il est bon d'isoler, dans des classes séparées, ceux qui sont atteints par la contagion. La suggestion est aussi active dans le domaine moral; ainsi, l'exemple du maître, qui lit des récits de crimes dans les journaux, peut agir comme une suggestion. En somme, la suggestion est un moyen pédagogique important, mais on doit prendre garde de ne pas éveiller une opposition, c'est-à-dire créer une « contre-suggestion ». Dans l'enseignement de l'hygiène, en particulier, on devrait se servir de la suggestion.

2266. — BURNHAM, W. H. **La suggestion à l'école primaire** *(Suggestion in elementary education)*. Am. phys. Rev., pp. 540-546. — Traite de la contagion psychique. Des cas intéressants sont cités ainsi qu'un mode de traitement efficace contre ce qu'on pourrait appeler les épidémies morales ou immorales.

2267. — COLVIN, S. S. **Le système des notes comme stimulant à l'étude** *(Marks and the Marking System as Incentive to Study)*. Education Bost., nº 9, p. 560. — On a cherché à établir des règles pour la distribution des notes. Trouver un moyen scientifique de mesurer les capacités des écoliers, ainsi que les connaissances acquises, sera une grande conquête. et beaucoup des objections élevées contre le système de notes actuellement en cours tomberont d'elles-mêmes. L'émulation est nécessaire aux écoliers et l'injustice de la part du maître deviendra chose impossible avec un système objectif d'appréciation du travail des

élèves. Ceux-ci pourront juger d'eux-mêmes s'ils font des progrès ou non et le stimulant qui en résultera sera le meilleur des résultats.

2269. — DIX, K. W. **Volonté et obstination** *(Eigenwille und Trotz).* D. Elternz., vol. 3, nº 5, pp. 73-75, nº 6, pp. 89-91. — La volonté de l'enfant doit être respectée, mais aussi dirigée. L'obstination, qui est une réaction contre l'influence étrangère, doit être traitée par l'affection et la confiance, jamais par la brutalité.

2270. — DURY, A. **La bonté intelligente.** Ed. fam. pp. 325-328.

2271. — EGGER, A. **Famille et éducation morale** *(Die Sorge der Eltern für Leib und Seele der Kinder).* 40 p., Einsiedeln, Benziger & Cº. — En face des tentations qui guettent la jeunesse, des maux qui la frappent, le devoir des parents est clair : être pour leurs enfants des modèles de vie chrétienne, fonder leur maison sur le roc de l'Evangile et se placer sous l'égide de la Sainte Famille, en qui est contenu tout l'idéal de la vie familiale.

2272. — FAYOLLE, A. **Pour la morale au lycée.** Rev. universit., 21ᵉ ann., T. 1, pp. 104-107. — Supprimons tout apparat scolaire dans cet enseignement ; faisons-en une conversation entre le maître et les élèves, basée sur la confiance réciproque. De cet échange de vues les élèves tireront eux-mêmes la conclusion.

2273. — FEICHTINGER, F. **Enseignement antialcoolique** *(Vorschläge zur planmässigen Belehrung über die Alkoholschäden an Volks- und Bürgerschulen).* Landssch., vol. II, pp. 40-45. — La lutte contre les ravages de l'alcool peut se faire à l'école au moyen d'un enseignement occasionnel dans les leçons de sciences naturelles, d'histoire, de géographie, d'allemand et d'arithmétique.

2274. — FERRIÈRE, A. **L'éducation par la responsabilité.** Education, p. 100.

2275. — FRAPPIER, O. **L'idée de justice chez l'enfant.** Educ. Mod., pp. 78-83. — Notre justice, relative et complexe, tient compte des intentions et des contingences ; celle de l'enfant, plus absolue, ne voit que les actes en eux-mêmes. L'enfant conçoit la justice sous quatre formes différentes : 1º rendre à chacun ce qui lui est dû ; 2º admettre la sanction naturelle, conséquence directe de la faute ; 3º respecter les règles établies et se soumettre aux punitions qui les sanctionnent ; 4º reconnaître une justice supérieure : générosité, pitié. Pour fortifier le sens de la justice, il faut recourir à l'exemple plus qu'à la doctrine, faire pratiquer la justice par l'enfant, lui inspirer le respect absolu de la vérité.

2276. — GEISEL, C. **L'autonomie de l'élève** *(Wie ist der Schüler durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit zu führen ?)* D. Blätt., vol. 40, nº 11, pp. 103-106 ; nº 12, pp. 111-115 ; nº 13, pp. 126-129 — Par la collaboration du maître, des élèves et des parents, l'école peut contribuer, plus qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent, à la formation de la personnalité. Les questions que posent les élèves, le choix libre des matières, la composition libre, la représentation par le dessin sont des moyens didactiques propres à développer l'autonomie.

2277. — GOODMAN, N. R. **De la formation du caractère pendant les**

récréations *(The development of character and the formation of the will in children during their recreations).* Par. Rev., pp. 241-252.

2278. — GRIGAUT, G. **L'éducation sociale dans l'enseignement professionnel.** Rev. ens. techn., 3e ann., pp. 110-114.

2279. — HEYERMANS, I. **Education morale et admiration** *(Zedelijke Opvoeding en Bewondering).* C. Ed. Mor., pp. 394-397. — En éveillant l'admiration dans le cœur de l'enfant, on lui apprend à agir et à aimer selon son admiration. Ainsi l'étude de la végétation et des animaux, à différentes phases de leur vie et de leur croissance, peut faire naître l'admiration. L'enfant doit apprendre quel est l'idéal de la vie mentale, de façon à être mécontent de tout ce qui est faible et imparfait, et par conséquent à s'y opposer. L'admiration peut aussi être éveillée par l'étude de ce qu'il y a de beau dans l'effort et dans les œuvres des grands hommes qui sont nos modèles.

2280. — HOCHE, P. **L'humour dans l'éducation** *(Humor in der Erziehung).* Z. Jug., juin, nº 19, pp. 589-592. — Sur les vertus de l'humour en éducation : la plaisanterie ne fait qu'amuser, l'ironie est desséchante, mais l'humour ouvre le cœur de l'enfant.

2281. — KARZOFF, N. **Le développement de l'activité altruiste chez l'enfant.** C. Ed. Mor., pp. 420-424. — Le sentiment et l'activité altruistes doivent être développés de très bonne heure chez l'enfant. L'altruisme peut être favorisé par l'entourage. En apprenant à connaître la souffrance, l'enfant désirera la soulager et exercera son activité altruiste autour de lui d'abord, puis à l'école. Les animaux et les plantes peuvent aussi fournir matière au développement de l'altruisme.

2282. — KEMENY, F. **L'éducation du courage** *(Die Erziehung zum Mut).* C. Ed. Mor., pp. 482-487.

2283. — KLAASS, P. **Le pardon** *(Das Verzeihen als Erziehungsmittel).* Elternh. Sch., 2e ann., pp. 56-57. — L'éducateur doit faire en sorte d'avoir à pardonner le moins possible et toujours à bon escient.

2284. — LANE FOX PITT, S. G. **L'individualité et les motifs supérieurs de l'effort** *(Individuality and the higher incentives to effort).* C. Ed. Mor., pp. 285-287.

2285. — LANGER, O. **L'enseignement pratique de la morale à l'école secondaire** *(Ausgewählte Kapitel von ethischer Bedeutung aus unserm Mittelschulleben).* Z. Realsch., nº 9, pp. 513-523.

2286. — LEWY, I. **Le problème de l'enseignement moral** *(Einige Thesen zum Moralunterrichtsproblem).* Säem., pp. 518-519.

2287. — LUDWIG, J. **Morale scolaire** *(Schulmoral).* Säem., pp. 457-460. — La « morale scolaire », crée une atmosphère d'hypocrisie, de succès illégitimes, de mensonges. Elle retombe en bonne partie sur les parents, dont l'unique critère n'est que trop souvent le succès, non l'effort loyal de l'enfant.

2288. — LUTOSLAWSKI, W. **Volonté et liberté,** 352 p., Genève, Kündig.

2289. — LYTTLETON, E. **Caractère et Religion** *(Character and Religion),* xv-237 p., Londres, Robert Scott. — Ce livre veut démontrer que, sans l'humilité, le caractère de l'homme s'appauvrit et se pervertit.

L'humilité ne peut s'épanouir que dans une ferme croyance en Christ. On ne saurait dériver cette vertu de la philosophie grecque et on ne peut l'admettre au nombre des qualités qui ont, selon la théorie de Darwin, contribué à l'évolution de la race, à la survivance des plus forts. Lyttleton est convaincu que « tout ce qui est noble, satisfaisant et productif dans la vie de l'homme, non seulement est un don de Dieu, mais ne peut vivre et se développer qu'en proportion de ce que l'homme le reconnaît comme don de Dieu ». Il croit aussi que tous les moralistes sérieux sont religieux, parfois sans le savoir. Une grande partie du livre est écrite sous forme de dialogue, ce qui en rend la lecture moins monotone.

2290. — MAC CROBEN, G. **L'atmosphère morale de l'école** *(The Methods of raising the moral Tone of the School)*. Sch. World, pp. 49-51. — A la conception primitive des fins personnelles s'est subtitué le sens de la vie organisée en société, la conscience que le désir personnel doit céder le pas au bien-être de la communauté. Il faut que ce sentiment domine la vie de l'école, mais il ne peut être éveillé ni par les leçons de morale, ni par la méthode générale d'enseignement. Ce résultat ne sera obtenu que : *a)* par l'influence des professeurs, *b)* par l'enseignement de certains sujets tels que l'histoire et la littérature, *c)* par la discipline et la direction scolaires, *d)* par les jeux, *e)* par la commémoration des événements nationaux ou scolaires d'une certaine importance.

2291. — MACKENZIE, M. **Ecole d'éducation morale** *(The Need for a School of Ethics and Moral Education)*. Mor. Ed. L., n° 30, pp. 1-3. — Le succès obtenu par le second Congrès international d'éducation morale démontre à quel point est nécessaire la fondation d'un centre d'études et de recherches.

2292. — MANN, G. A **La volonté dans la vie**, 320 p. Paris.

2293. — MEUMANN, E. **Examen du développement moral de l'enfant** *(Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung)*. Z. päd. Psych, vol. XIII, pp. 193-213. — Etude sur la vie morale des enfants, dont nous ne possédons encore que des données incertaines et intuitives, et sur les meilleures méthodes à appliquer à son développement. L'auteur fait une énumération complète des méthodes connues, depuis les autobiographies jusqu'aux observations statistiques. Une statistique, tirée de l'examen de 13500 enfants à Hambourg indique le rapport étroit qui existe entre le classement des élèves d'après leur intelligence et le développement de leurs sentiments moraux.

2294. — MORICE. **Jeunesse et idéal** x-201 p., Paris.

2295. — NORWOOD, C. **Le courage** *(Courage)*. Par. Rev., pp. 432-440. — Insiste sur la valeur du courage dans le caractère. Les tendances modernes de l'Etat à se substituer à l'individu dans le domaine des responsabilités sont dangereuses. Toutefois, la disparition du courage est plus apparente que réelle. Mais il est plus important que jamais de développer le côté viril de l'éducation.

2296. — PRINCE, J. T. **L'éducation morale à l'école** *(Moral training in public schools)*. Education Bost., vol. XXXIII, n° 3, pp. 138-143. — L'auteur recommande que l'enseignement moral soit plutôt indirect que

direct et il donne deux ou trois exemples d'essais heureux d'éducation morale des élèves par le développement, sous diverses formes, du *self government* à l'école.

2297. — PUDOR, H. **Thérapeutique de l'âme** *(Therapeutik der Seele)*. Monatsh. P. S., pp. 103-106.

2298. — RAUHUT, G. **Comment combattre les instincts cruels** *(Ursachen der Tierquälerei und der Weg zur Verhütung derselben)*. D. Schulprax., pp. 260-263.

2299. — REAL, G. del. **Les jeux dans leurs rapports avec l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 555-559. — La psychologie de l'enfant se manifeste librement dans le jeu. Tout pédagogue devra donc observer les enfants pendant qu'ils jouent. Il est bon aussi de se mêler quelquefois à ces jeux, de les diriger, car il faut interdire les jeux qui développent de vilains instincts.

2300. — RUIN, W. **La valeur morale et pédagogique du développement de l'imagination** *(Der moralpädagogische Wert der Phantasiebildung)*. C. Ed. Mor., pp. 388-393.

2301. — SADLER, M. E. **Influences spirituelles dans l'éducation morale** *(Spiritual influences in moral education)*. C. Ed. Mor., pp. 3-4. — La tradition chrétienne de vie et de pensée a produit en éducation des résultats que l'observateur scientifique doit reconnaître.

2302. — SCHOLZ, F. **Défauts de caractère de l'enfant** *(Die Charakterfehler des Kindes)*. x-304 p., Leipzig.

2303. — SHARP, F. C. **Le développement de la pensée morale à l'école** *(The Development of moral Thoughtfulness in the School)*. C. Ed. Mor., M. A., pp. 1-15. — Deux méthodes d'enseigner la morale : par l'instruction et par l'action. Pour les partisans de la seconde, la première est aussi ridicule que la tentative d'apprendre à nager sur terre ferme. On devrait appliquer simultanément les deux méthodes. On pourrait, par exemple, remettre aux écoliers des essais écrits par des moralistes, en y joignant un questionnaire auquel l'élève aurait à répondre. On l'obligerait ainsi à réfléchir et à se former une idée personnelle sur le sujet donné.

2304. — SIMON. **Le sentiment de la dignité chez l'enfant ; moyens religieux et autres de le développer.** C. Ed. Mor., pp. 430-434. — Les éducateurs doivent rappeler à l'enfant qu'il a été créé à l'image de Dieu et prêcher eux-mêmes d'exemple. Ils devront donner à l'enfant un « Idéal ». L'enfant Jésus, les saints, les martyrs de la foi en fourniront de parfaits. Que l'enfant s'accoutume à cette idée que Dieu est partout et toujours présent ; il respectera sa personne pour respecter Dieu. L'impression produite par le contraste de la vue du mal et du laid et de celle du bien et du beau est souvent un moyen salutaire à employer.

2305. — SIMON, E. **Culture de la vertu de force.** C. Ed. Mor., pp. 278-280. — Comment s'y prendre pour former la volonté chez l'enfant ? Combattre en lui la tendance au sensualisme ; lui inculquer de bonne heure des idées d'ordre ; l'exercer à l'esprit de sacrifice.

2306. — SIMON, E. et DUROT, H. **Une ligue de bonté.** C. Ed. Mor., pp. 1018-1021. — Exposé très intéressant des succès obtenus dans

les écoles de Paris par les Ligues de Bonté, dont le but est de favoriser le développement des sentiments élevés chez les enfants. Ceux-ci sont invités à rechercher les occasions d'intervenir en faveur de tout ce qui vit, de tout ce qui peine ou a besoin d'aide. Le mercredi soir, chaque élève rapporte par écrit les actions qu'il a jugé bon d'accomplir. A la leçon de morale suivante, le maître s'attache à dégager la valeur de l'effort individuel et de l'effort collectif hebdomadaire. Il est à souhaiter que ce louable exemple se généralise pour le plus grand bien de la jeunesse.

2307. — TRÜPER, J. **L'éducation dans une maison de correction** *(Aus einer Zwangserziehungsanstalt)*. Z. Kinderforsch., 17e ann., nos 7-8, pp. 337-339.

2308. — VOLKOVITCH, V. **L'élément religieux de l'éducation morale.** C. Ed. Mor., pp. 43-47. — L'objet de l'éducation morale (la perfection morale) ne peut être conçu qu'avec le caractère absolu. L'analyse psychologique des sentiments religieux et moraux montre leur identité presque complète. L'éducation morale gagne en qualité et en quantité si elle est basée sur le principe religieux. L'éducation morale doit être réorganisée, et la coopération de la religion et de la morale doit être exempte des difformités confessionnelles qui séparent les opinions religieuses.

2309. — VOLLMAR, R. **Cours de morale pratique** *(Praktische Lebenskunde in der Mädchenfortbildungsschule)*. 66 p., Dessau. C. Dünnhaupt. — Cours destiné aux jeunes filles et comprenant l'étude de la morale et des principes modernes de « l'école industrielle », de « l'éducation bourgeoise et sociale ».

2310. — WALTER, F. **Ascétisme chrétien et problème sexuel** *(Die christliche Askese und das Sexualproblem)*. Pharus, pp. 385-410. — Défense de l'ascétisme chrétien contre ses adversaires modernes.

2311. — WATERMAN, N. **On demande un jeune garçon** *(Boy wanted)*. 134 p., Chicago, Forbes & Co. — Conseils pratiques écrits dans un esprit amusant, utiles aux adultes aussi bien qu'aux enfants auxquels on cherche à faciliter l'apprentissage de la vie. Il n'est jamais trop tôt pour se rendre utile, pour apprendre à faire les choses sans trop, ni trop peu de zèle. « La valeur des petits moments » est un des meilleurs chapitres. Les exemples cités sont tirés des vies des hommes illustres américains et seront moins facilement compris par des enfants européens.

2312. — WEIMER, H. **Comment combattre l'égoïsme** *(Die Lieblosigkeit und ihre Bekämpfung)*. Säem., pp. 550-552.

2313. — WINTER, A. **Education de l'initiative personnelle** *(Erziehung zur Selbsttätigkeit)*. Landssch., vol. II, pp. 300-307. — En laissant une certaine liberté aux élèves, en leur donnant le moyen de s'entretenir avec le maître sur les difficultés qu'ils éprouvent, en les habituant à garder par eux-mêmes la discipline nécessaire, on les prépare à l'initiative dont ils auront besoin plus tard dans la vie.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Morale, Caractère, Volonté, Personnalité, Individualité*.

3. — Influence des Lectures et des Spectacles sur l'Enfant.

(Cinématographe etc.)

2314. — ACKER, A. **La littérature pour la jeunesse** *(Grundfragen und Stand der Jugendschriftenfrage)*. Pharus, pp. 126-150. — La littérature pour les enfants envisagée du point de vue catholique.

2315. — ANDERSON, R. E. **Lectures préférées des élèves.** *(A preliminary Study of the reading tastes of high school pupils)*. Ped. Sem., vol. XIX, nº 4, pp. 438-460. — Cette analyse des réponses à un questionnaire envoyé à 488 élèves d'écoles supérieures démontre l'influence de l'école sur les lectures faites à la maison, la variation des goûts selon l'âge et le sexe, etc. Une liste de « livres recommandés », basée sur les résultats de l'enquête, est proposée.

2316. — APPENS, W. **Lecture en classe et mauvaise littérature** *(Schundliteratur und Klassenlektüre)*. D. Schulprax., pp. 341-342.

2317. — BALZ, A. **Pour la protection de l'enfant.** Man. gén., 79e ann., pp. 265-266. — Sur l'excitation des mineurs au meurtre et à la débauche par la presse et par l'image.

2318. — BERNHEIM. **La mauvaise influence de la presse et de la littérature et l'éducation morale de la jeunesse.** Education, pp. 169-181. — On sait l'influence néfaste que la littérature et la presse, criminelle ou pornographique, a sur certains caractères impulsifs ou faibles. La répression légale de cette littérature ne pourra jamais supprimer complètement la suggestion que le simple récit des crimes peut exercer. Aussi, c'est à l'éducation à fortifier la résistance à la contagion criminelle. On ne devrait pas craindre, dans les écoles, de raconter des crimes aux enfants, mais en les commentant de manière à créer une contre-suggestion active. L'illustre psychiatre voudrait aussi qu'on instituât des sortes de leçons de gymnastique morale où l'on exercerait les enfants à résister à certaines tentations.

2319. — BRUNCKHORST, H. **La lutte contre la mauvaise littérature en Allemagne** *(Geschäftsbericht der vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften 1910-1912)*. Jug. Warte, pp. 29-34. — Rapport sur l'activité des comités allemands pour la lutte contre la mauvaise littérature, pendant les années 1910-1912. La Ligue poursuit partout les écrits de pacotille, elle fait connaître les ouvrages recommandables, lutte contre l'action démoralisatrice du cinématographe, fonde des bibliothèques scolaires, etc. Son organe est la « Jugendschriften-Warte ».

2320. — BRUNCKHORST, H. **Effet moral des journaux artistiques pour la jeunesse** *(Über die moralischen Wirkungen der künstlerischen Jugendschriften)*. C. Ed. Mor., pp. 1005-1010. — Une enquête faite en Allemagne sur la valeur des écrits s'adressant à la jeunesse a montré leur insuffisance et leur inefficacité au double point de vue intellectuel et

moral. L'auteur en conclut à leur suppression et à leur remplacement par des œuvres littéraires destinées aux adultes.

2321. — CELLÉRIER, L. **L'éducation morale par la lecture.** C. Ed. Mor., pp. 1000-1004. — Une bonne lecture ne doit rien contenir qui soit de nature à éveiller des intérêts ou des sentiments contraires à l'éducation morale : rien qui puisse enseigner au lecteur l'action mauvaise ni la lui suggérer. Elle évoquera les instincts favorables. Elle évitera l'enseignement dogmatique et recourra à des scènes animées et captivantes. Le vice ne doit pénétrer sur la scène que sous une figure honteuse et antipathique.

2321bis. — DEMADE, P. **Un projet de bibliothèque familiale chrétienne.** Ed. fam., pp. 75-86. — « Faire beau, pas de médiocrité », tel est le principe de l'auteur. Le noyau de la bibliothèque familiale sera constitué par une Bible, une Vie des Saints, un volume des plus beaux contes connus, un volume des plus beaux vers parus et un volume des meilleures chansons.

2322. — DESFEUILLE, J. **Les romans policiers.** Education, pp. 201-214. — Esquisse historique et caractéristique assez amusante des deux cycles de romans policiers : l'anglo-français (avec Sherlock Holmes, Arsène Lupin et Rouletabille) et l'américain, bien pire (Nick Carter et Buffalo Bill). L'auteur montre les quelques bons côtés de ce genre de littérature, mais surtout ses dangers pour les enfants. S'il faut proscrire absolument les romans du cycle américain, il suffit de choisir et de tempérer avec discernement la lecture des autres.

2323. — DIECKMANN, A. **La jeunesse et le cinématographe** *(Jugend und Kinematograph).* Jug. Warte, pp. 4-5.

2324. — DÜNNEBIER. **Pour l'activité des associations contre la mauvaise littérature** *(Welche Mittel und Wege gibt es, um die Arbeit der « Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften » fruchtbarer zu gestalten ?).* Jug. Warte, pp. 65-66.

2325. — GRAWEZ, S. **Choisissez haut vos lectures... Pourquoi ? Comment ?** 44 p., Bruxelles, Société belge de Librairie. — Contribution à l'étude de la question si importante et si actuelle des lectures et à la lutte contre l'influence avilissante et destructive des mauvais livres. Ne s'adresse pas spécialement à l'enfant, mais aussi bien à l'adulte. Toute bibliothèque devrait répondre à ce triple besoin : savoir, croire, se distraire. L'auteur se place à un point de vue exclusivement catholique et belge.

2326. — GROSCHE, H. **Contre la littérature immorale** *(Erweiterte Aufgaben der Prüfungsausschüsse für Jugendschriften).* Jug. Warte, pp. 25-26.

2327. — HENNINGSEN, N. **Livres d'histoire et de géographie** *(Geschichtliche und geographische Quellenbücher).* D. Elternz., vol. 3, nº 2, pp. 32-34. — Publiés pour lutter contre la mauvaise littérature, ces petits livres répondent parfaitement à leur but.

2328. — HERGET, A. **Lectures pour la jeunesse** *(Über Jugendschriften).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 161-171.

2329. — INEICHEN, A. **Mauvaises lectures** *(Schlechte Lektüre)*. Z. Jug., avril, n° 15, pp. 464-468. — Il faut combattre la mauvaise littérature par les moyens qui font son succès : vendre pour quelques sous, les œuvres des écrivains nationaux, et renouveler le bon roman par un peu de l'imprévu qui fait l'attrait de la prose de pacotille.

2330. — KALTHEUNER, E. **Le cinématographe** *(Vom Kino)*. Elternh. Sch., 2e ann., n° 9, pp. 105-107. — Considère la vogue dont jouit le cinématographe comme un corollaire de la question sociale : ceux qui sont las de la lutte pour la vie croient y trouver la représentation d'un monde qui leur paraît meilleur et plus juste. Dans son état actuel, le cinématographe est un crime contre l'idéal sacré de l'art.

2331. — KÖSTER, H. L. & ACKER, H. **Les lectures pour la jeunesse envisagées du point de vue philosophique** *(Jugendschrift und Weltanschauung)*. Wächter, pp. 46-48.

2332. — KÖSTER, H. L. & WILL, K. **Lectures préférées des enfants** *(Ein interessanter Versuch)*. Jug. Warte, pp. 1-3. — Enquête faite parmi les élèves d'une école normale sur les lectures préférées de leur enfance. Les réponses donnent d'utiles indications sur les ouvrages qui intéressent le plus les enfants et qu'il convient par conséquent de leur remettre. La poésie ne semble avoir éveillé d'intérêt que dans la première enfance.

2333. — KREUZBERG, P. J. **Lectures pour la jeunesse** *(Etwas von den Jugendschriften)*. Elternh. Sch., 2e ann., n° 4, pp. 46-48.

2334. — KUNDIUS, E. **La campagne relative aux lectures de la jeunesse** *(Der Kampf um die Jugendschrift)*. Päd. Zeit., pp. 977-979.

2335. — LANGENBERG, W. **Un journal socialiste pour la jeunesse** *(Die « Arbeiterjugend », eine sozialdemokratische Jugendzeitung)*. Wächter, pp. 1-3 ; pp. 5-7. — Fait ressortir le caractère tendancieux du journal socialiste « Arbeiterjugend » qui dénature les événements et qui, dans les œuvres des grands écrivains allemands, dont il recommande la lecture, ne choisit que celles où la satire sociale est la plus virulente.

2336. — LUDIN, A. **Comment gagner le peuple à la bonne littérature ?** *(Wie gewinnt man das Volk für gute Literatur ?)*. Z. Jug., mai, n° 17, pp. 525-530 ; juin, n° 18, pp. 565-569. — Il faut emprunter à la mauvaise littérature ce qui fait son succès : couvertures rutilantes, prix très bas, récits captivants (voyages, aventures, etc.). Par leurs feuilletons, les journaux peuvent exercer une action efficace ; l'école doit donner aux enfants le goût des bonnes lectures et, par des listes d'ouvrages bien faites, guider leur choix.

2337. — MATTHIAS, A. **Valeur éducative des légendes** *(Erziehung und Märchenlesen)*. D. Elternz, vol. 3, n° 8, pp. 125-127. — Les contes, aujourd'hui trop discrédités, ont une valeur éducative de premier ordre.

2338. — MURAWSKI, F. **Les lectures à l'école** *(Die Privatlektüre in der Schule)*. D. Schulprax., pp. 278-279 ; pp. 296.

2339. — MURAWSKI, F. **Protection de la jeunesse et lutte contre la littérature immorale** *(Jugendpflege und Jugendschriftenausschüsse)*. Jug. Warte, pp. 39-40. — Il y aurait avantage à faire coïncider ces deux

mouvements, qui poursuivent le même but : l'amélioration morale et intellectuelle de la jeunesse.

2340. — NEVER, H. **La mauvaise influence de la presse et l'éducation morale de la jeunesse.** Ed. fam., pp. 533-534.

2341. — PAUL, H. **Education et mauvaise littérature** *(Im Namen der Jugend. Jugenderziehung und Schundliteratur in ihrem inneren Zuzammenhang).* v-99 p. Münich.

2343. — POURÉSY, E. **La démoralisation de la jeunesse par la littérature et l'imagerie criminelles.** (Avec préface de M. Maurice Viollette). 87 p., Bordeaux, Marcel Durand. — Cette excellente brochure montre les causes et les origines de la littérature criminelle, ainsi que son influence pernicieuse sur la jeunesse. De nombreux faits illustrent les assertions de l'auteur. C'est principalement à la loi que celui-ci propose de s'adresser pour lutter contre ce mal toujours plus dangereux.

2344. — REHORST, H. **Livres pour la jeunesse et éducation patriotique** *(Vaterländische Erziehung und Jugendschriften).* Bl. Fortbild., pp. 468-470. — Proteste contre les tendances actuelles de certaines associations qui prétendent sevrer la jeunesse de toute littérature historique et patriotique.

2345. — SAMULEIT, P. **Le cinéma et l'enfant** *(Kino und Kind).* Arch. f. Päd., pp. 9-21. — Le cinématographe est un des facteurs éducatifs les plus puissants, en ce qu'il met en jeu l'élément pédagogique par excellence : le mouvement. Malheureusement, il présente de graves inconvénients pour la santé de l'enfant, relégué pendant des heures dans des endroits obscurs et sans air ; il porte préjudice aux yeux, aux muscles et aux poumons : il excite les nerfs. Mais les conséquences psychiques et morales sont surtout déplorables. L'action démoralisatrice du cinéma est beaucoup plus forte que celle de la mauvaise littérature. Les sensations se suivent plus rapidement et sont facilement accessibles ; leur impression est plus durable. La force de résistance morale s'affaiblit, le sentiment esthétique s'émousse. Moyens de répression : la censure de la police, telle qu'elle existe à Berlin, à Munich et à Stuttgart ; interdire l'entrée à tous les enfants au-dessous de 14 ou 16 ans, et organiser des représentations particulières pour la jeunesse. Appel à la collaboration des instituteurs. Article bien documenté.

2345 bis. — SAMULEIT, P. **L'inspiration patriotique dans les lectures** *(Der vaterländische Gedanke in der Jugendliteratur).* Päd. Zeit., pp. 840-841 ; p. 872.

2346. — SCHMETZ, H. **Mauvaise littérature** *(Lektüre und Heimatweg).* Wächter, pp. 41-43. — Résume très bien, en quelques lignes, ce qui rend la littérature de pacotille si dangereuse pour la vie morale.

*2347. — SCHULTZE, E. **La mauvaise littérature** *(Die Schundliteratur. Ihr Wesen, ihre Folgen, ihre Bekämpfung).* 172 p., Halle a. d. S., 1911, Buchhandlung d. Waisenhauses. — Peut être considéré comme mauvaise littérature tout écrit de contenu immoral et sans valeur littéraire. Véritable fléau social, la mauvaise littérature revêt des formes multiples : romans d'aventures et policiers, histoires de brigands, pornographie, excitant de mille façons les bas instincts du lecteur, par la bru-

talité ou la perversité de leur texte et par la sauvagerie de leurs illustrations. Les conséquences de cette contamination sont connues : excitation au crime, glorification du suicide, sommes énormes soustraites à l'épargne nationale. La mauvaise littérature doit son succès à plusieurs facteurs : l'homme a besoin d'émotions vives, et de tout temps le crime et la violence ont joué leur rôle dans la littérature. Il faut compter aussi avec la passion de lecture de l'adolescent. Enfin, les procédés modernes répandent à profusion des écrits peu coûteux et très rémunérateurs. Le manque de critère rend impossible une législation générale contre la mauvaise littérature. Mieux vaut prendre des mesures administratives selon les lois existantes (interdiction de vendre) et éclairer la famille sur le danger des lectures malsaines. Mais le meilleur antidote reste la diffusion de livres à bon marché, au contenu captivant, et la multiplication des bibliothèques scolaires et populaires. Etude du plus grand intérêt, claire et complète, d'une documentation concrète et précise.

2348. — THALHOFER, F. X. **L'optimisme dans les narrations enfantines** *(Optimismus und Aktivismus in Kindererzählungen).* Wächter, pp. 13-14. — Poétiser la vie dans les narrations que l'on fait aux enfants, c'est exercer sur eux une profonde action moralisante, en leur donnant une conception optimiste de la vie.

2349. — WAHRHEIT, A. **Contre la mauvaise littérature** *(Familienlektüre im Kampf gegen die Schundliteratur).* Wächter, pp. 25-27. — Recommande la lecture en famille.

2350. — WEIMER. **L'enfance et les journaux** *(Sollen wir unsere Kinder Zeitungen lesen lassen ?).* D. Elternz., vol. 3, nº 4. pp. 70-71. — Les parents ne devraient pas laisser entre les mains de leurs enfants des journaux dont ils ignorent le contenu. Le mieux serait de lire aux enfants les passages qui leur conviennent.

2351. — **Bureau central de propagande contre la mauvaise littérature.** *(Eine Zentralstelle zur Bekämpfung der Schundliteratur).* Säem., p. 39.

2352. — **La protection des enfants et le cinématographe** *(Was geschieht für den Schutz der Kinder gegen den Kinoschund ?)* Päd. Zeit., pp. 780-781.

Voir aussi à l'index : *Lectures, Mauvaise littérature, Bibliothèques scolaires, Cinématographe).*

4. — Education sexuelle.

2353. — CHAUVIN, A. **De la préservation morale de l'enfant. Faut-il l'instruire pour le préserver ?** 99 p., Paris, Gabriel Beauchesne. — L'auteur traite son sujet au point de vue strictement religieux. Il fait remarquer qu'un enfant bien élevé, dans une famille sérieuse, sera vraisemblablement entouré de camarades élevés comme lui, et que ces enfants protégés n'auront pas la curiosité malsaine qui peut nécessiter des expli-

cations délicates. Il dissuade les parents chrétiens des révélations précipitées. Ce petit livre, contrairement à ceux qui traitent du même objet, est la décence même; mais il ne fait guère avancer la solution du problème.

2354. — DJUVARA. M. **L'éducation sexuelle.** Rev. Métaph. Mor., pp. 613-622. — S'attache plus à la morale sexuelle qu'à l'éducation sexuelle. Quelle est la raison cachée des obligations que la conscience impose au point de vue sexuel? Pourquoi la continence est-elle un devoir, jusqu'où va-t-il, comment le justifier ? L'auteur estime que le fondement rationnel des prescriptions de moralité sexuelle peut se trouver dans quelques considérations sur l'organisation familiale.

2355. — FRANK. L. **Initiation sexuelle** *(Über sexuelle Aufklärung vom nervenärztlichen Standpunkt aus).* Int. Arch. Sch. Hyg., nos 2-3, pp. 227-237. — Sur la nécessité d'une initiation individuelle des adolescents par les parents et les maîtres L'adolescent, suffisamment instruit, se sentira responsable envers lui-même et envers les générations futures. Inversement toute femme devrait approfondir la nature de la vie émotive de l'homme.

2356. — GRASSMANN. **Question de pédagogie sexuelle.** Int. Arch. Sch. Hyg., no 4, pp. 491-507. — Les maladies sont plus répandues qu'autrefois parmi la jeunesse. Il faudrait, plus que par le passé, développer la force de volonté, le respect de l'autre sexe, la conscience que d'être sain est un devoir social. Le principal moyen d'empêcher l'éclosion même des sensations et des idées sexuelles, est l'hygiène rationnelle du corps. L'initiation aux phénomènes de la vie sexuelle doit être faite par les parents, les pédagogues et les médecins plutôt que par l'école. Le devoir de l'école est d'écarter les écoliers qui pourraient exercer une influence pernicieuse sur leurs camarades.

2357. — GRŒBEL, P. **La pédagogie sexuelle à l'école normale** *(Sexualpädagogik in den Oberklassen höherer Lehreranstalten).* Hambourg et Leipzig.

2358. — HARMEL, F. **La Chasteté.** Paris, Perrin & Co.

2359. — HASTREITER, J. **Ce que tout jeune homme devrait savoir** *(Was jeder junge Mann zur rechten Zeit erfahren sollte. Aerztliche Belehrungen über das Wissenswerteste in geschlechtlichen Dingen).* XIV-150 p., Münich, Ernst Reinhardt. — Le but de ce livre est d'éclairer systématiquement le novice sur tout ce qui se rapporte aux maladies vénériennes. Il s'adresse spécialement aux jeunes gens débutant dans la vie publique et s'élève énergiquement contre les tricheries des traitements. C'est une question très discutée de savoir si l'on peut mettre de tels livres entre les mains de la jeunesse. Cependant, les personnes renseignées sur la vie sexuelle des écoliers allemands des classes supérieures se prononcent affirmativement. Parmi les livres de ce genre, celui-ci présente l'avantage d'un caractère essentiellement pratique. (Dr W.)

2360. — HECKER, R. **Pédagogie à la mode** *(Mode Pädagogik).* Päd. Warte, pp. 117-121. — Plutôt que de renseigner l'enfant sur le problème sexuel on fera mieux de le détourner de ces préoccupations par les exercices de sport.

2361. — HESSE, O. **Ecole et éducation sexuelle** *(Schule und sexuelle Aufklärung der Jugend).* Z. Jug., 3e ann., nº 6, pp. 156-160. — L'école est inapte à faire l'éducation sexuelle de la jeunesse ; c'est une tâche qui incombe à la famille.

*2362. — JEČMINEK, C. **Les aberrations sexuelles de la jeunesse** *(Die sexuelle Jugendsünde, ihre Gefahr und Abwehr)*, 40 p., Langensalza, 1911, Gressler. — L'adolescent adonné aux tristes habitudes solitaires est un « cadavre ambulant » : son corps s'étiole, la vie et l'entrain le fuient, la fine pointe de son esprit s'émousse et le désespoir le guette. C'est un devoir impérieux de l'éducateur de prévenir et de guérir cette gangrène de la jeunesse. Dès le jeune âge, il faut veiller à l'hygiène physique et morale de l'enfant, régler son alimentation et son sommeil, combattre l'ennui et le penchant à la solitude, enfin, l'élever un peu à la dure et surtout le doter d'une solide discipline morale. Approchons-nous de celui qui est tombé et persuadons-le que sa guérison est possible.

2363. — KEMSIES, F. **L'éducation sexuelle à l'école** *(Sexuelle-hygienische Belehrung in der Schule).* Päd. Warte, pp. 1306-1312 et 1366-1370. — Recommande une instruction discrète par la biologie.

2364. — KINGSFORD, B. **La coéducation pendant l'adolescence** *(Co-education during adolescence).* Child Study, pp. 125-131. — L'auteur examine les arguments et les témoignages pour et contre la coéducation, en Angleterre et en Amérique, et il conclut qu'il est très douteux qu'elle soit un avantage pendant la période de l'adolescence. Il estime qu'en Angleterre on devrait éviter que le nombre des professeurs femmes excède celui des hommes, comme cela s'est produit en Amérique.

2365. — KOPP, K. **Education sexuelle** *(Das Geschlechtliche in der Jugenderziehung)*, 32 p., Leipzig, J. A. Barth. — Envelopper la question sexuelle d'un voile de mystère entraîne des conséquences funestes. Mieux vaut éclairer la jeunesse, l'initier à la reproduction chez les plantes et les animaux. Le nu dans l'art, l'amour dans la littérature, sont sans danger pour les jeunes gens qui ont appris à comprendre la beauté plastique du corps humain.

2366. — LOWRY, E. B. **Confidences, entretiens avec une jeune fille sur elle-même** *(Confidences, talks with a young girl concerning herself).* 94 p., Chicago, Forbes & Co. Ce livre, destiné aux très jeunes filles, étudie, de façon claire et naturelle, l'origine et le développement de la vie humaine comparée à celle des plantes et des animaux. On y trouve également des prescriptions d'hygiène corporelle indispensables pour préparer la jeune fille à la vocation maternelle.

2367. — LOWRY, E. B. **Fausse honte ; le vice protégé par l'ignorance** *(False modesty, that protects vice by ignorance)*, 110 p., Chicago, Forbes & Co. — L'ignorance, la fausse honte, une façon défectueuse ou vulgaire d'aborder les faits sexuels sont l'origine de la plupart des maladies et des vices qui affligent la société. Le rôle éducatif extrêmement délicat de la mère est de savoir discerner à temps l'éveil de sa curiosité. Le père méconnaît ses devoirs ; lui seul pourrait inculquer à ses fils des idées justes sur les responsabilités dans le domaine sexuel. L'auteur préconise un enseignement scolaire pratique de l'hygiène sous forme

d'entretiens familiers, il demande que toutes les femmes soient astreintes à une période d'études comprenant l'hygiène sexuelle, les soins aux enfants et aux malades. En Amérique, les nombreux clubs féminins d'œuvres sociales devraient prendre à tâche de rééduquer les mères aussi bien que les instituteurs.

2368. — LÜCKERATH. **La vie sexuelle de l'enfant** *(Das Sexualleben des Kindes)*. Pharus, pp. 323-330.

2369. — MATHÉ, L. **L'enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école.** 136 p., Paris, Vigot frères. — D'après l'auteur, l'enseignement spécial dont il parle doit être donné par les parents, comme initiateurs, par l'instituteur, comme professeur de zoologie et de botanique, et par le médecin scolaire. Le ton inégal de ce petit livre permet difficilement de comprendre si, comme le feraient supposer certaines vues, il s'adresse à de jeunes enfants, ou si, comme semblent l'indiquer d'autres sujets, il doit être réservé à des étudiants en médecine.

2370. — MAYER, A. **In usum delphini.** Z. Jug., août, n° 23, pp. 709-715. — Il est aussi préjudiciable pour l'enfant de lui cacher la vérité sexuelle que de la lui montrer sans voile. Mieux vaut l'entretenir dans la croyance aux innocentes histoires de cigogne, puis, l'âge de la puberté venu, lui faire comprendre peu à peu les sentiments nouveaux qu'il éprouve.

2371. — MOLL, A. **La vie sexuelle de l'enfant** *(The sexual life of the child)*. 350 p., Londres.

2372. — MÖNKEMÖLLER. **Psychopathologie de l'âge de la puberté** *(Über die Psychopathologie der Pubertätszeit)*. Z. päd. Psych., n° 9, pp. 488-489.

2373. — PHELPS, G. **Education sexuelle** *(Sex-social Fonctionning and Biology)*. Sch. Home Educ., vol. 31, pp. 237-240. — Nécessité d'un enseignement biologique plus précis sur les différences sexuelles ; raisons et avantages qui le justifient.

2374. — PRITCHARD, E. **Enseignement de l'hygiène sexuelle** *(The instruction of the young in sexual hygiene)*. Ed. Times, pp. 326-328. — Il est essentiel d'aborder ces sujets. Mais c'est un genre d'enseignement difficile à réaliser ; on n'a pas encore trouvé la meilleure manière de s'y prendre. Cette tâche délicate devrait être confiée à des personnes compétentes (pas aux parents, en général), et ne s'adresser qu'aux adolescents, en réservant pour plus tard de l'étendre aux enfants.

2375. — REICHEL, E. **La coéducation à l'école complémentaire** *(Koëdukation in der Fortbildungsschule)*. Päd. Stud., n° 2, pp. 115-119.

2376. — REISSERT, O. **L'éducation sexuelle (à une réunion de parents)** *(Ein sexualpädagogischer Elternabend)*. Päd. Arch., pp. 503-511. — De la nécessité de renseigner les élèves de bonne heure (déjà dans les classes supérieures du gymnase), sur la question sexuelle. La collaboration des parents, du médecin scolaire et des professeurs est à recommander.

2377. — ROHLEDER, A. **Esquisse d'une pédagogie sexuelle** *(Grundzüge der sexual Pädagogik)*. IX-118 p., Berlin, Kornfeld. — Les maladies sévissent d'une façon effrayante dans la jeunesse et elles réclament une éducation sexuelle précoce. Le traitement doit être surtout prophy-

lactique : préparation des parents et, avant tout, des maîtres primaires et secondaires, par des conférences, des cours de pédagogie et d'hygiène sexuelles. L'éducation sexuelle par les parents comprend les renseignements occasionnels : comparaison avec les plantes, les animaux, nourriture et habillement rationnels, endurcissement par les sports, etc., formation du caractère, lecture de livres sains. L'alcool est le plus grand ennemi de l'hygiène sexuelle. L'éducation sexuelle par l'école doit s'étendre aux écoles primaires (conseils individuels, médecin scolaire, enseignement hygiénique et sexuel, avertissements à la fin des études), aux écoles secondaires (explication des phénomènes sexuels et de leurs dangers, aux élèves de 16 à 17 ans) et aux universités (cours pour tous les étudiants.

2378. — SCHNELLER, A. **Le problème sexuel dans les internats** *(Das Keuschheitsproblem in der Alumnatserziehung).* Alumnat, pp. 97-103. — Nécessité de mesures prophylactiques ; conseils hygiéniques, traitement de la question au point de vue esthétique, moral et social.

2379. — SMITH, P. A. **L'éducation sexuelle au Japon** *(Sex education in Japan).* J of. educ. psych., pp. 257-263. — Expose, d'après une observation prolongée, l'état de la moralité sexuelle au Japon, et les efforts systématiques que l'on fait dans les écoles secondaires du gouvernement pour instruire les jeunes filles sur l'hygiène sexuelle.

2380. — WIGET, Th. **Coéducation et psychologie expérimentale** *(Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter im Lichte der experimentellen Psychologie).* Päd. Stud., pp. 145-156.

Voir aussi à l'index : *Education sexuelle, Psychologie sexuelle, Coéducation* et les nos 336, 388.

5. — Criminalité infantile. Suicide.

2381. — ANDRÉ, L. **La lutte contre la criminalité juvénile,** 433 p., Paris, Arthur Rousseau. — Etude fort complète et soigneuse sur la question des mineurs délinquants. L'auteur résume tout ce qu'on a tenté en Europe, en Amérique et même en Extrême-Orient pour résoudre ce problème vital. Le livre premier contient un résumé purement objectif des « législations positives », suivi, dans une partie spéciale, d'un examen critique. Le livre deuxième s'occupe de la « procédure pénale » en usage chez les peuples civilisés, de la juridiction, des nouvelles méthodes pratiquées dans le domaine des tribunaux pour enfants, des initiatives parlementaires, de l'opinion publique etc., enfin des mesures éducatives destinées à combattre la criminalité juvénile. L'auteur espère qu'on profitera de ces expériences diverses pour introduire en France la méthode la mieux appropriée aux besoins et au génie de la race.

2382. — GIFFORD G. E. & GODDARD, H. H. **Les anormaux au tribunal pour enfants** *(Defective Children in the juvenile Court).* Train. Sch., no 9, pp. 132-134.

2383. — GORDON, G. J. **Suicides d'élèves en Russie** *(Der Schülerselbstmord in Russland).* Z. Kinderforsch., vol. XVII, pp. 468-472. — En 1902, il s'est produit, en Russie, 18 suicides d'élèves ; en 1905, 96, en 1909, 482. La sévérité de la discipline et la rigueur des examens paraissent être la cause de cette épidémie.

2384. — HAUSCHILD. **Les tribunaux pour enfants et le corps enseignant** *(Jugendgerichte und Lehrerschaft),* 68 p., Langensalza, Gressler. — Quel rôle incombe au corps enseignant dans l'administration de la justice aux enfants, soit sous le régime actuellement en vigueur, soit sous celui que préconisent les réformateurs de la juridiction criminelle de l'enfance ? Quels devoirs les maîtres assument-ils et quels droits leur confère leur activité dans ce domaine ? Quelles réformes souhaitent-ils ? Telles sont les questions que Hauschild examine au point de vue juridique. Il fait appel aux instituteurs, les encourage à s'intéresser à ces problèmes et à y apporter leur collaboration, car, « le corps enseignant est un facteur important, sur lequel doit pouvoir compter le juge des tribunaux d'enfants ».

2385. — HEINRICH, P. **Les tribunaux d'enfants et l'éducation de la jeunesse** *(Die Bedeutung des Jugendgerichts für unsere Jugendpflege und Jugenderziehung).* Päd. Warte, pp. 591-595. — Sur le fonctionnement des tribunaux d'enfants. Leur meilleur résultat sera de prévenir la corruption des jeunes délinquants au contact de criminels endurcis.

2386. — HOFFMANN, H. **Criminalité des sourds-muets** *(Taubstumme vor Gericht).* Eos, 8e vol., no 2, pp. 82-91. — Le sourd-muet n'est pas plus disposé au crime que l'être normal ; ses délits résultent le plus souvent de l'influence de son milieu social.

2387. — HOLITCHER, A. **Tribunaux pour enfants** *(Zwei Freunde der Kinder in Denver).* Z. Jug., 3e ann., no 7, pp. 184-191. — Sur l'œuvre admirable du juge d'enfants Ben Lindsey, de Denver, les résistances qu'il eut à vaincre et l'appui qu'il trouva auprès des électrices du Colorado. Quelques mots à propos de l'exploitation des enfants dans l'industrie aux Etats-Unis.

2388. — HOLMES, Th. **Psychologie et crime** *(Psychology and crime).* 96 p., Londres.

2389. — HOLZMANN. **Le tribunal pour enfants et l'école** *(Das Jugendgericht und die Schule).* Päd. Zeit., pp. 219-222. — Nécessité d'une collaboration.

2390. — KÖNIG, K. **Criminalité et pédagogie** *(Das Kriminalproblem und die Pädagogik).* Z. Kinderforsch., 17e ann., nos 7-8, pp 289-302.

2391. — LANDSBERG, J. F. **Le tribunal d'enfants** *(Das Jugendgericht).* 109 pp., Hanovre, Helwing. — Les futurs juristes doivent être initiés à l'observation de la vie juridique et au maniement des idées de droit, d'après les méthodes inductives en usage dans l'enseignement des sciences naturelles. Cet intéressant ouvrage, sous la forme de dialogues, traite des événements de la vie de tous les jours : un petit voleur et son traitement ; la pratique de la protection de l'enfance abandonnée d'après la méthode intuitive etc. Une foule de questions concernant cette matière sont discutées et résolues.

2392. — MORROW, L. & BRIDGMAN, O. **Jeunes délinquantes et tests de Binet** *(Delinquent Girls Tested by the Binet Scale)*. Train. Sch., nº 3, pp. 33-36. — La cause des délits, chez les jeunes filles, n'est pas toujours attribuable au milieu dans lequel elles ont vécu. L'auteur cite quelques cas où les tests de Binet ont pu être appréciés.

2393. — MOSES, J. **Contributions à la psychologie et à la pédagogie criminelles** *(Beiträge zur Kriminalpsychologie und Kriminalpädagogik)*. Arch. f. Päd., vol. II, pp. 87-96. — L'auteur, médecin scolaire de Mannheim, expose plusieurs cas individuels qu'il a examinés d'après la méthode dite clinique.

2394. — MÜLLER, F. A. **L'incarcération des jeunes délinquants** *(Gefängnisstrafe für Ausübung des Züchtigungsrechts)*. Päd. Zeit., pp. 721-722.

2395. — RENARD, G. **Tribunaux pour enfants.** Education, pp. 395-401. — Cette question si pressante a reçu en France une solution assez heureuse par la loi du 1er juillet 1912. Les délinquants de moins de treize ans ne peuvent subir de peine, mais seulement être remis à des particuliers dignes de confiance. Ceux de treize à dix-huit ans, s'ils ne sont pas pas condamnés, peuvent être placés sous le régime de la liberté surveillée. Education vaut toujours mieux que répression. La loi a créé, pour enfants et adolescents des Chambres spéciales, dont les débats ne sont pas publics.

2396. — SCHULTZ, C. **Les jeunes gens dévoyés** *(Die Halbstarken)*. 40 p., Leipzig, P. Eger. — Travail consacré à l'étude de ce type particulier aux grandes villes, le « voyou », L'auteur estime que chacun des jeunes gens désignés sous ce nom souffre de quelque anomalie et il est bien près d'approuver l'adage : tout comprendre c'est tout pardonner. Son but est de mieux faire connaître la psychologie de ces déclassés ; il croit avoir trouvé la cause déterminante de leur déchéance dans le manque d'amour. Examinant le milieu d'où sortent ces jeunes gens, il constate combien, le plus souvent, la famille est au-dessous de son devoir. Il relève la responsabilité incombant à l'école, qui méconnaît sa tâche, à une instruction religieuse mal comprise. Après avoir esquissé la silhouette caractéristique de quelques types de voyous, Schultz conclut en demandant plus de pitié, de sollicitude et d'amour pour ces malheureuses victimes de notre société.

2397. — SIEFERT, E. **Observations psychiatriques** *(Psychiatrische Untersuchungen über Fürsorgezöglinge)*. 262 p., Halle a. S., Marhold. — Expériences faites en collaboration avec les instituteurs et portant sur 1057 enfants assistés, dont 61 % fréquentaient l'école. Les résultats montrent l'invraisemblance de la théorie du « milieu », la nature et la forme de la criminalité dépendant essentiellement de la constitution et des prédispositions internes de l'individu. Il y a entre les sexes des contrastes marqués. Les instincts antisociaux se manifestent chez les garçons à d'autres moments que chez les filles : chez ces dernières le point culminant de la criminalité coïncide avec l'âge de la puberté, tandis que chez les garçons il apparaît souvent dès la première enfance. Bien que certaines affirmations soient peut-être sujettes à caution, ce travail

mérite d'attirer l'attention par la richesse et l'étendue de sa documentation. (Dr W.)

2398. — **Les hygiénistes scolaires suisses à Winterthur.** Educateur, pp. 552-554 ; pp. 620-621. — Rend compte des délibérations relatives à la juridiction de l'enfance. Deux opinions se sont trouvées en présence : l'une demandait la création de tribunaux réguliers pour mineurs, l'autre la substitution, à la procédure pénale, de mesures d'ordre éducatif et tutélaire. Contient également la description du nouveau bâtiment d'école secondaire à Winterthour, dont l'aménagement pratique est un modèle d'hygiène.

Voir aussi à l'index : *Criminalité, Criminalité des anormaux, Tribunaux pour enfants* et les nos 2307, 2563.

XII

ÉDUCATION RELIGIEUSE

I. — Organisation de l'Enseignement religieux. Questions générales.

2399. — ADAM, J. D. **Religion et développement mental** *(Religion and the growing mind).* Londres.

2400. — BELOT, G. **Nature et valeur du motif religieux.** C. Ed. Mor., pp. 124-127. — Point de vue uniquement psychologique et pédagogique. Le motif religieux est un complexus de représentations, de sentiments et de pratiques. La morale a toujours été indépendante de la religion qui n'a pu que consacrer un ensemble de prescriptions morales indépendantes d'elle.

2401. — CLERC, C. **La crise de l'enseignement religieux,** 50 p., Sainte-Croix, Lausanne, Imprimerie La Concorde. — L'enseignement religieux passe par une crise parallèle à la crise des religions : l'ancien dogmatisme est mort, tué par l'esprit critique. Mais l'enfance, comme l'enfance de la race, a besoin d'images et de croyances. L'agnosticisme est au-dessus de ses forces. Que fera l'éducateur ? Il doit se souvenir que la condition de la vie intérieure est la *sincérité.* Il séparera donc nettement, dans l'exposé de la religion, l'enseignement historique et l'enseignement religieux. L'historicité de certains faits est douteuse, il ne faut pas craindre de le reconnaître. Mais l'expérience religieuse qu'ils recèlent souvent est encore actuelle, et celle-ci peut

être affirmée, en tant qu'expérience vécue, par l'éducateur. Il faut distinguer entre croire et savoir. Tout compromis présente un grave danger moral et religieux. Une vie religieuse féconde ne doit s'associer à rien qui puisse devenir pour l'esprit un objet de doute. Etude fortement pensée et écrite, qui reflète bien l'esprit religieux des temps nouveaux. (F.)

2402. — FERRIÈRE, A. **La Science et la Foi,** 65 p., Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. — L'enfant doit recevoir une éducation religieuse telle, que la religion, chez lui, n'entre pas en conflit avec la science. Il faut, pour cela, distinguer d'une part les systèmes matérialistes et la science, d'autre part les religions dogmatiques et la religion. Cette distinction est le résultat non d'une construction philosophique, mais d'une constatation psychologique. Il y a mieux à faire qu'à discuter sur l'authenticité de l'objet des croyances transcendantales Il y a à réaliser dans la vie l'appel au bien, au vrai, au beau qui est à leur base. (A.)

2403. — GOSSE, E. **Père et fils. Etude de deux tempéraments** (Traduit de l'anglais par Aug. Monod et Henry D. Davraz). 372 p., Paris, Mercure de France. — Quiconque a vu de près des types appartenant à ces « Plymouth Brethren » reconnaîtra leur portrait fidèlement tracé dans ceux du père et de la mère de l'auteur et retrouvera, dans les détails de ce récit, l'horizon étroit et étouffant, l'incroyable orgueil, la conviction inébranlable d'être seuls en possession de la vérité, qui sont les traits caractéristiques de ces saints. Les effets que produit sur un jeune homme intelligent l'éducation reçue de tels parents sont très bien peints dans cette étude, et la rupture inévitable à laquelle aboutit la lutte entre le père et le fils prouve l'erreur profonde qu'il y a, pour un père, à vouloir forcer le développement de la vie intérieure chez son fils.

2404. — HODGES, G. **Education religieuse** *(The training of children in religion).* Londres.

2405. — KATZER, E. **La réforme de l'enseignement religieux** *(Grundlinien zu einer Reform des Religionsunterrichts nach evangelischem Prinzip),* VII-93 p., Dresde-Blasewitz.

2406. — KETTELER, W. E. von. **Ecole neutre ou confessionnelle?** *(Konfessionsschule oder Simultanschule?),* 160 p., Trèves, Paulinus Druckerei. — Bien que datant d'il y a une trentaine d'années, ces écrits du célèbre évêque de Mayence n'en sont pas moins un résumé très actuel des objections adressées à l'école laïque. Ketteler reproche à l'école neutre de ne pouvoir être qu'hostile à la religion. de saper les fondements de l'éducation chrétienne, d'être une grande injustice contre Dieu, l'Eglise et la famille. Il rappelle aux parents leur terrible responsabilité et les engage à n'envoyer leurs enfants qu'à l'école confessionnelle, ou à suppléer chez eux, par une éducation vraiment chrétienne. à ce que l'école laïque est incapable de donner.

2407. — LE CAMUS, H. **L'éducation chrétienne.** VIII-191 p., Paris.

2408. — LEHNER, J. **Un commentaire du serment antimoderniste** *(Ein Kommentar zum Antimodernisten-Eide).* Jahrb. V. Christl. Erz., pp. 272-290.

2409. — MAASS, J. **Eglise et civilisation** *(Kirche und Kultur)* Päd Zeit., pp. 36-37.

2410. — MEYER, B. **L'école sans instruction religieuse et la religion** *(Die Stellung der Schule ohne Religionsunterricht im Lehrplane zu den religiösen Dingen).* C. Ed. Mor., pp. 170-175. — Il est important d'écarter des idées fausses telles que celle-ci : « L'abolition de l'enseignement religieux est demandé par des ennemis de la religion et a pour but de préparer le triomphe du matérialisme ». L'école doit remplacer le dogme par un enseignement scientifique.

2411. — MOHR, C. **Réforme de l'enseignement religieux** *(Die modernen religionspädagogischen Reformbestrebungen und die Kirche der Reformation).* 30 p., Neumünster i. Holst., G. Ihloff. — Critique des réformes plus ou moins radicales, proposées en Allemagne par les monistes, les libéraux, notamment ceux qui veulent substituer l'enseignement moral et l'histoire religieuse à l'enseignement dogmatique. Tout en déplorant les progrès des libéraux, Mohr se félicite de la résistance que les autorités scolaires ont opposée jusqu'à présent aux tendances réformistes. Il adhère aux propositions de l'Association évangélique des professeurs allemands : L'enseignement religieux, fondé sur l'Evangile, doit être la pierre angulaire de l'éducation. Il appelle de ses vœux le réveil de la foi en Allemagne.

2412. — OPPERMANN, E. **Réforme de l'enseignement religieux en Saxe** *(Der neue Lehrplan für den Religionsunterricht in den Volksschulen Sachsen-Altenburgs).* D. Blätt., nº 50, pp. 507-508. — Les nouveaux programmes de l'enseignement religieux font prévaloir l'histoire religieuse sur le dogme. Ils évitent le recours exagéré à la mémoire. Dans les classes supérieures on tient compte des résultats les plus positifs de la critique historique.

2413. — PENZIG, R. **La transformation de l'instruction religieuse en un enseignement historique de religion et d'éthique** *(Die Umwandlung des Religionsunterrichts in religionsgeschichtliche und ethische Unterweisung).* C. Ed. Mor., pp. 165-169. — On ne peut parler de transformer l'instruction religieuse que si l'on nie, d'une part, la possibilité de la conserver telle quelle et, de l'autre, la possibilité de l'abolir complètement. Penzig énumère soit les causes pour lesquelles on ne peut conserver l'enseignement religieux dans sa forme confessionnelle et dogmatique, soit les raisons qui interdisent de le bannir complètement de l'école publique. Exposé des transformations qui devraient être opérées.

2414. — REIN, W. **L'alliance pour la réforme de l'enseignement religieux protestant** *(Der Bund für Reform des Religionsunterrichts).* Jahrb. V. wiss. Päd., pp. 188-202. — Nécessité et principes de cette réforme longtemps négligée pour des raisons d'ordre théologique. Organisation de la nouvelle association.

2415. — REVERDY, H. **Les jeunes d'aujourd'hui.** 32 p, J. de Gigord. — Brochure destinée à faire connaître à la jeunesse française l'histoire de l'Association Catholiquè de la Jeunesse française et son but.

2416. — SEITZ, A. **La religion moderne du sentiment** *(Moderne Gefühlsreligion).* Pharus, pp. 5-23 ; pp. 97-113. — N'attribuant à la vie

sentimentale qu'un caractère secondaire, l'auteur reproche au protestantisme moderne d'abuser du sentiment dans l'éducation religieuse.

2417. — SEITZ, A. **Les origines de la religion sentimentale moderne** *(Hauptausgangspunkte der modernen Gefühlsreligion).* Pharus, pp. 414-427; pp. 481-494.

2418. — SMITH, W. W. **Etude de l'enfant et éducation religieuse** *(The Elements of child study and religious pedagogy).* XIII-277 p., Milwaukee, The Young Churchman C°; Londres, A. R. Mowbray & C°. — Etudie les questions pédagogiques surtout au point de vue de l'école du dimanche; expose les traits caractéristiques des différentes phases du développement intellectuel; passe en revue les programmes, les méthodes d'enseignement, l'organisation des classes. Le contenu de chaque chapitre est condensé dans un résumé.

2419. — THIR, A. **Mon programme** *(Meine Stoffverteilung).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, n° 5, pp. 90-91. — Sur l'instruction religieuse dans les écoles spéciales.

2420. — TRIAL, L. **La réforme des études théologiques.** 164 p., Paris, Fischbacher. — Réformer les études théologiques, en supprimant toute érudition inutile pour la remplacer par une plus forte préparation pratique. telle est l'idée directrice de cet ouvrage. Les réductions proposées portent surtout sur l'étude de l'hébreu et du grec, qui serait réservée à des spécialistes de la philologie biblique. On objectera à l'auteur qu'une suppression complète de cette étude peut avoir ses inconvénients; on est même surpris qu'il n'établisse aucune différence entre ces deux langues, le grec pouvant plus difficilement être abandonné que l'hébreu. Bien des textes ne peuvent se comprendre parfaitement dans une traduction, si excellente soit-elle; il sera donc toujours utile de pouvoir les consulter, fût-ce à l'aide du dictionnaire. Trial propose, avec raison, de compléter la culture du futur pasteur en donnant plus d'importance à la psychologie religieuse, à l'histoire ecclésistique contemporaine, à l'histoire et à la philosophie des sciences. On ne saurait trop insister sur ce dernier enseignement; il prépare le futur prédicateur à combattre cette forme spéciale de l'incrédulité qui croit pouvoir s'appuyer sur la science. On préviendra ainsi bien des réponses maladroites. A cet avantage il faudrait en ajouter un autre, celui de faire contracter à l'esprit des habitudes de netteté, de vues concrètes, de plus en plus nécessaires en présence des problèmes contemporains, et que la seule contemplation de l'idéal ne nous apporte pas. Pour cette raison, on voudrait voir aussi l'auteur insister davantage sur l'étude de l'histoire des religions. Si l'on fait abstraction des discussions personnelles, dont il est malheureusement un peu encombré, le livre de Trial est intéressant et utile; il constitue une contribution importante à la critique et à la réforme des études théologiques protestantes.

2421. — TYMMS, T. V. **Histoire de la théorie du baptême des enfants** *(The evolution of infant baptism and relativ ideas).* 502 p., Londres, The Kingsgate Press. — Essai sur le développement de la théorie du salut par le baptême de l'eau et ses conséquences. Toutes les

méthodes sont passées en revue, depuis le temps de Clément de Rome et celui de saint Augustin jusqu'au nôtre.

2422. — VOIGT, G. **La tâche apologétique de l'instruction religieuse** *(Die apologetische Aufgabe des Religionsunterrichts).* 102 p., Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft. — Voigt expose les principes suivant lesquels l'instruction religieuse devrait être donnée de nos jours. Leur application dépendra de la personnalité du maître et du degré de développement des élèves. La conclusion de Voigt révèle clairement son point de vue : Le contenu essentiel, la base inaltérable et le but final de la tâche apologétique du christianisme restera, pour tous les temps : Jésus-Christ, le même hier, aujourd'hui et éternellement.

2423. — WIPF, J. **L'enseignement religieux à l'école publique** *(Konfessionsloser Staat und Religionsunterricht).* 101 p., Berne, Raillard. — Si l'Etat laïque est une nécessité généralement reconnue, les avis sont partagés quant aux rapports entre l'école et la religion : les uns veulent une école intégralement laïque, les autres, reconnaissant l'étroitesse des liens qui unissent l'école et la religion, admettent un enseignement religieux ; l'auteur est de ces derniers. Après avoir examiné les solutions adoptées en différents pays, il recherche la forme qui convient le mieux à l'enseignement religieux : impossible de lui ôter tout caractère confessionnel à moins d'en faire un sec enseignement moral qui laisse insensible le cœur des enfants. Organisé par l'Etat et donné par le maître ou un pasteur, l'enseignement religieux sera une éducation à la vie religieuse en actes.

2424. — **L'enseignement religieux obligatoire** *(Zwang zur Erteilung des Religionsunterrichts und seine Folgen).* Päd. Zeit., pp. 800-802, pp. 887-888.

2425. — **Le gouvernement badois et l'enseignement religieux** *(Die badische Regierung und die Erteilung des Religionsunterrichts an der Volksschule).* Päd. Zeit., pp. 1008-1009.

2426. — **Instruction religieuse.** Sch. Guard., p. 653. — Voir la section spécialement réservée à cet objet dans divers numéros du School Guardian, avec tables spéciales.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Education et Enseignement religieux, Education chrétienne, confessionnelle, Religion* et les n[os] 920 et 1090.

2. — Didactique de l'Enseignement religieux.

2427. — ALTHAUSEN. **L'éducation selon le Christ** *(Grundzüge der Erziehungskunst Jesu).* D. Schulprax., pp. 30-31.

2428. — ALVERMANN. **L'âge de l'instruction religieuse.** *(Einiges über den Anfang der religiösen Unterweisung).* D. Elternz., 3[e] vol., n[o] 4, pp. 67-68. — On ne doit pas contraindre trop tôt les enfants à prier, ni les menacer de Dieu. En religion, les sentiments jouent un plus grand rôle que les représentations.

2429. — BESSON, A. **La « Rançon scolaire »**. Bull. Soc. gén. Ed., pp. 173-176. — Sur l'organisation et le fonctionnement de la « Rançon scolaire », œuvre nouvelle, destinée à développer les écoles libres, en donnant à l'enfant pauvre la possibilité de recevoir l'enseignement chrétien.

2430. — BÖTTE, W. **L'étude du catéchisme** *(Das IV. und V. Hauptstück des Katechismus in paralleler Behandlung)*. D. Blätt., nº 34, pp. 347-349. — Recherche le meilleur moyen de faire comprendre le catéchisme par les enfants.

2431. — BÖTTE, W. **Lectures bibliques** *(Unterricht im Bibellesen)*. D. Blätt., vol. 39, nº 29, pp. 294-297 ; nº 30, pp. 304-305. — Expériences de l'auteur dans les 3me et 4me degrés d'une école populaire et conseils s'adressant plutôt aux petites villes et à la campagne.

2432. — BOYS, J. M. **L'enseignement religieux** *(When to begin to teach religion to our children. What to teach. What to leave out)*. Par. Rev.. pp. 339-350. — A quel âge le commencer ? Qu'enseigner ? Jusqu'à quel âge ?

2433. — CROSNIER, A. **A travers nos écoles chrétiennes.** Paris, G. Beauchesne & Cº. — Ce volume, écrit par un prêtre, est le résumé de conférences pédagogiques organisées dans le diocèse d'Angers. Chaque conférencier avait à traiter deux sujets, l'un de pédagogie théorique, l'autre d'études pratiques et d'exercices de piété. La plupart de ces travaux renferment des conseils pédagogiques judicieux. Parmi les questions théoriques traitées, mentionnons la crise du français et l'enseignement du latin.

2434. — DIMMLER, A. **Méthodes d'éducation religieuse** *(Psychologische Deutung und Wertung der religiösen Erziehungsmethode)*. Pharus, pp. 289-299. — L'éducation religieuse est, de par son essence, intérieure ; elle consiste à élever l'enfant dans l'amour infini qui émane de Dieu. L'éducation religieuse est l'unique et indispensable complément de la technique éducative impersonnelle des grandes organisations scolaires d'aujourd'hui.

2435. — DITSCHEID. **L'école et les missions** *(Schule und Heidenmission)*. Pharus, pp. 154-164. — Ce que l'école peut faire pour propager la connaissance des missions.

2436. — EGGER, A. **Les parents éducateurs religieux** *(Die Eltern als Religionserzieher ihrer Kinder)*. 38 p., Einsiedeln, Benziger & Cº. — Le caractère religieux de l'enfant est l'œuvre de la famille qui prépare et seconde l'action de l'Eglise. Les parents doivent veiller à l'accomplissement des devoirs religieux de l'enfant, ranimer son zèle par des entretiens familiers, et lui donner l'exemple de la piété.

2437. — EMLEIN, R. **L'enseignement religieux chez les enfants du prolétariat** *(Der Religionsunterricht bei Proletarierkindern)*. 139 p., Gœttingue, Vandenhœck & Ruprecht.

2438. — FOLSOM, J. D. **L'éducation religieuse dans la famille** *(Religious education in the home)*, 190 p., New-York, Eatons & Mains. — On devrait apporter le même zèle à encourager le sentiment religieux de l'enfant qu'à stimuler sa vie intellectuelle. Sous l'influence grandis-

sante de l'exemple, la foi des parents agira par une contagion irrésistible. C'est encore par l'exemple que se formeront chez l'enfant des habitudes de *self training*, d'action personnelle sur lui-même, en un mot de vie morale. Folsom place au second plan l'enseignement religieux proprement dit : une conversation sérieuse tenue en présence de l'enfant, une parole dite au bon moment, une réponse à ses questions produisent une impression autrement plus profonde. L'enseignement religieux et moral systématique viendra plus tard. Si la vie de famille a communiqué à l'enfant la possession de soi, un idéal religieux élevé et l'amour du foyer domestique, il est préparé à la vie.

2439. — GELLÉ. **La grâce a dix ans** *(Essai de discernement et d'éducation de la grâce chez les jeunes enfants)*, 230 p., Paris. Beauchesne & Cie. — La première question étudiée est de savoir à partir de quel âge les enfants peuvent être rendus responsables de leurs actes et par conséquent « pécher ». L'auteur recherche ensuite si les enfants peuvent commettre facilement le péché mortel et, d'après les données de la théologie et de la psychologie, il répond que non. Observant enfin en elle-même la dispensation de la grâce actuelle et les signes de la grâce sanctifiante, il reconnaît que Dieu doit être agissant chez l'enfant. Quelques cas particuliers, où l'action divine se prêtait à une étude plus intéressante, confirment ses conclusions et font ressortir avec netteté leur portée éducative.

2440. — GIBON, F. **Memento de l'enseignement libre**, 120 p., Paris, G. Beauchesne & Cie. — Revue des diverses ressources dont disposent les fondateurs et les comités d'écoles libres pour lutter contre l'influence de l'école laïque.

2441. — GIRAN, E. **Manuels scolaires illustrés concernant les récits du Nouveau Testament, ornés de 126 illustrations**, 4 vol. de 47, 79, 100 et 138 p., Maasslius (Hollande), J. Waltmann. — Ces quatre manuels s'adressent à des enfants de 13 à 16 ans. Chaque leçon comprend : 1° une image ; 2° un récit tiré du Nouveau Testament et adapté à l'âge des élèves ; 3° un questionnaire, portant sur l'image et sur le récit, auquel l'enfant doit répondre par écrit ; 4° des versets bibliques en corrélation avec le texte. Le tout est conçu dans un esprit très large. Tout surnaturalisme de fait est évité. Un grand souffle moral anime ces pages. (F.)

2442. — GRONAU. **L'enseignement religieux à l'école** *(Der Religionsunterricht in der Volksschule nach neueren Forderungen)*, 32 p., Wolfenbüttel, J. Zwissler. — En Allemagne, l'enseignement religieux traverse une crise : les radicaux, représentés par l'Union des maîtres de Brême, voudraient le supprimer complètement. Les réformistes, dont Natorp est le chef, parlent d'une religiosité humanitaire, sans dogmes ni confessions, tandis que les chrétiens libéraux se contentent de soumettre la Bible à une critique stérilisante. L'auteur veut le Christ au centre de l'enseignement religieux ; il admet la sélection des épisodes de la Bible, mais insiste sur l'immense portée de la prière.

2443. — JUNG, E. **L'école et les miracles** *(Wunder und Schule)*. Päd.

Zeit., pp. 733-736. — Demande que l'enseignement religieux soit débarrassé de l'interprétation à la lettre et qu'il s'inspire de l'esprit.

2444. — KOCH, K. **L'histoire religieuse par la méthode intuitive** *(Nicht biblische Anschauungsbilder sondern kulturhistorische und geographische Bilder von Palästina).* Päd. Zeit., pp. 385-387.

2445. — KRUG, J **La vie dans l'enseignement biblique** *(Lebensvoller biblischer Unterricht).* Pharus, pp. 450-452.

2446. — LECENSIER, A. et SIMON, Th. **Les méthodes pratiques en éducation religieuse.** 47 p., Tourcoing, Duvivier. — Comme tout autre branche de l'éducation, l'éducation religieuse doit se guider d'après le bon sens. Lecensier insiste pour que les parents, auxquels incombe en premier lieu l'éducation religieuse, expliquent à leurs enfants le sens des cérémonies du culte, des prières, etc. Dans la seconde partie, l'abbé Simon indique et développe trois moyens pour réussir en éducation religieuse et morale : 1° donner le bon exemple, 2° faire prendre à l'enfant de bonnes habitudes, 3° corriger ses défauts.

*2447. — LEE, H. **Ecoles du dimanche** *(The Sunday Kindergarten).* xi-194 p., Londres, 1911, National Society. — Suite de 52 leçons bibliques destinées aux enfants anglais au-dessous de 9 ans, précédées de quelques remarques sur la pratique de l'enseignement religieux dans les écoles du dimanche. L'appendice contient le programme d'une année de leçons pour commençants.

2448. — LEE, H. **L'éducation du peuple à l'école du dimanche** *(The education of the people in Sunday schools and classes).* Sch. Guard., pp. 938-940.

2449. — LESTER, H. A. **L'enseignement à l'école du dimanche** *(Sunday School Teaching).* viii-132 p., Londres, Longmans, Green & C°. — Il y a, dans les écoles du dimanche, nombre de moniteurs et monitrices qui ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Il serait important qu'ils eussent quelques notions sur la méthode, la discipline, la pédagogie et la psychologie infantile. Les conférences publiées dans ce volume sur ces questions ont été organisées dans différentes villes d'Angleterre. Elles présentent une utilité et un intérêt considérables pour tous ceux qui s'occupent d'écoles du dimanche.

2450. — METZLER, F. G. **Le Christ éducateur** *(Die Lehrweise Christi).* Jahrb. V. Christl. Erz., vol. 4, pp. 11-62. — Trois chapitres : la méthode d'exposer du Christ, l'explication des vérités chrétiennes, l'école d'application du Christ.

2451. — MÜLLER, A. **Enseignement du catéchisme** *(Katechismusunterricht).* Päd. Zeit., pp. 261-263.

2452. — MÜLLER, C. H. **Enseignement moral et enseignement religieux** *(Moral- oder Religionsunterricht).* N. Bahnen, vol. 23, pp. 211-217.

2453. — OPPERMANN. **Le catéchisme à l'école primaire** *(Katechismus in der Volksschule).* D. Blätt., vol. 40, n° 12, pp. 120-121.

2454. — PENSTONE, M. M. ; LEE, H. ; HOLLAND, R. **L'enseignement à l'église et à l'école** *(The Teacher's Craft in Church and School).* viii-271 p., Londres, National Society's Depository. — C'est une application des méthodes éducatives modernes au travail des écoles du di-

manche et à l'instruction religieuse. Revue critique et détaillée des méthodes actuelles et suggestions pratiques pour leur amélioration.

2455. — PENZIG, R. **Enseignement religieux et enseignement moral** *(Harmonie zwischen Religions- und Moralunterricht).* Arch. f. Päd., pp. 169-173.

2456. — PETERS, U. **Travail personnel et enseignement religieux** *(Arbeitsschule und Religionsunterricht).* Säem., pp. 388-391. — Il faut résolument renoncer aux détails, au poids mort, se borner aux personnages typiques, interpréter historiquement, et surtout faire comprendre et cultiver le sentiment religieux.

2457. — **Enseignement de l'histoire biblique** *(Die Methoden des biblischen Geschichtsunterrichts).* D. Blätt., 39e vol., pp. 45-48 ; pp. 55-58 ; pp. 66-67. — On peut distinguer trois méthodes : la méthode courante, celle de l'enseignement par l'image, et la méthode proprement historique. Les deux dernières doivent être abandonnées.

2458. — SCHRÖTER. **Méditations religieuses à l'école** *(Zur Gestaltung unserer Schulandachten).* Frauenbild., pp. 132-145. — Sur l'organisation de réunions journalières consistant en chœurs, lectures bibliques et prières.

2459. — SMITH, G. C. **La religion du foyer et la première enfance** *(Home religion and early childhood).* Par. Rev., pp. 721-727.

2460. — STAMM, A. **Ecole et religion** *(Schule und Religion).* Säem., pp. 529-539. — L'enseignement religieux protestant doit faire le plus possible abstraction de l'enseignement positif, et s'adresser davantage au sentiment.

2461. — WALTER, F. **Religion et sexualité** *(Religion und Sexualität).* Pharus, pp. 1-17 et pp. 106-115.

2462. — WARNER, S. A. **L'éducation religieuse** *(Concerning religious education).* 182 p., Londres, Headley Brothers. — Guide très orthodoxe pour l'enseignement religieux des enfants et des adultes, soit à la maison, soit à l'école du dimanche. A la fin, une bibliographie et une longue liste d'images pieuses.

2463. — WESTPHAL, W. **La brutalité et l'irréligiosité actuelles** *(Über Verrohung und Religionslosigkeit unserer Zeit und Mittel zu ihrer Bekämpfung).* Päd. Warte, pp. 957-961. — Un cours de religion, éducatif plus qu'instructif, et d'où les questions de dogmes seraient bannies, ramènerait peut-être dans le droit chemin la jeunesse actuelle, impatiente de toute discipline.

2464. — ZIEGLER, C. **Problèmes de l'enseignement religieux moderne** *(Probleme des modernen Religionsunterrichts).* Arch. f. Päd., pp. 65-77.

Voir aussi la section précédente et les articles de l'index auxquels elle renvoie.

XIII

ÉDUCATION CIVIQUE

2465. — ADAMI, F. **Le gymnase et l'éducation civique** *(Das Gymnasium und die staatsbürgerliche Erziehung).* N. Jahrb., vol. XXX, pp. 459-484. — Etude de l'instruction civique dans les auteurs anciens. Exemple : le problème agraire chez les écrivains latins, les bases morales de la vie sociale dans les philosophes grecs.

2466. — BEHRENS, E. **L'instruction civique des jeunes filles** *(Die Bürgerkunde im Unterricht der höheren Mädchenschule).* D. Blätt., nº 17, pp. 165-169 ; nº 18, pp. 179-181 ; nº 19, pp. 190-191. — Introduite en 1908 dans les écoles supérieures prussiennes de jeunes filles, l'instruction civique ne tend pas seulement à instruire, mais aussi à former le caractère. Ce travail contient quelques renseignements sur les questions à traiter, méthodes, livres à consulter, etc.

2467. — BUDDE, G. **Education civique et culture personnelle** *(Staatsbürgerliche Erziehung und Persönlichkeitspädagogik).* Vergang. & Gegenw., pp. 172-179. — Selon Hegel, Kerschensteiner, Natorp, etc., l'éducation civique doit tendre à l'absorption de l'individu dans une communauté éthique, l'idéal de l'Etat civilisé. Mais ce but suppose l'éducation de la personnalité, car la communauté idéale suppose des hommes idéaux. Il n'y a pas incompatibilité entre l'éducation civique et la culture personnelle.

2468. — BUISSON, F. **Une leçon d'instruction civique.** Man. gén., 79e ann., nº 25, pp. 289-291.

2469. — BUISSON, F. **Serment civique de la jeunesse.** Man. gén., 79e ann., nº 40, pp. 469-470.

2470. — DURUY, V. **La préparation militaire en France et les instituteurs.** Man. gén., 79e ann., nº 29, pp. 337-338 ; nº 30, pp. 349-350 ; nº 31, pp. 365-366. — Historique et organisation de la préparation militaire, dont le but est aussi bien de faire l'éducation physique des jeunes gens que de préparer des soldats robustes et bien entraînés.

2471. — FATH, R. **La culture nationale à l'école.** 32 p., Lausanne, Payot & Cie. — Signale les dangers qui menacent le caractère national de la Suisse : d'une part, un égalitarisme intégral, l'antimilitarisme, l'indifférence civique ; d'autre part, l'immigration étrangère, la conquête pacifique, la conquête économique, intellectuelle et morale. C'est dans la culture nationale que Fath voit le salut. D'une façon éloquente et persuasive, il expose les mesures à prendre pour répandre cette culture à l'école. Il insiste sur la part à faire à l'art, à la littérature, au chant et

à l'instruction civique dans les programmes, et suggère, comme moyens non moins efficaces, la participation de la jeunesse des écoles aux anniversaires patriotiques, l'adaptation des cours militaires préparatoires à l'institution des *boy scouts*.

2472. — FAVRE. **Le devoir militaire.** Rev. péd., pp. 314-329. — L'éducation militaire du jeune Français, pendant le service actif, n'est utile que si elle s'appuie sur des habitudes, des convictions acquises dans la famille et à l'école. Celle-ci doit former des citoyens aguerris par l'exercice physique et conscients de leur devoir militaire. Dans l'accomplissement de ce devoir l'élément moral importe plus que l'élément physique. C'est à l'instituteur à semer le germe des vertus militaires : sentiment du devoir, patriotisme, honneur, discipline, etc.

2473. — FICKERT, A. **L'éducation civique et la préparation des maîtres** *(Die staatsbürgerliche Erziehung, mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben der Lehrerseminare)*. 72 p., Leipzig, Teubner.

2474. — FRANCQ, H. **L'Université et l'Armée**. Bull. Ens. sec. Lille, pp. 51-52. — Nécessité de la collaboration du professeur et de l'officier pour la formation morale et civique du jeune homme et pour la réhabilitation de l'idée militaire.

2475. — FRIEDRICH, F. **L'individu et la société** *(Vom Werte des Einzelnen und der Gemeinschaft)*. Vergang. & Gegenw., pp. 292-296. — Leçon d'éducation civique tirée de l'histoire ancienne.

2476. — GOBLOT, E. **La grande et la petite Patrie.** Volume, janv., pp. 225-227. — On confond souvent nostalgie du lieu natal, et amour patriotique. Le premier sentiment est inné chez l'enfant, le second doit lui être inspiré. Qu'on rende spécialement vivants, intéressants à ses yeux, les êtres habitant les mêmes frontières que lui.

2477. — GOULD, F. J. **Notre Empire** *(Our Empire)*. x-83 p., Londres, Longmans, Green & Co. — Dans toutes les notes, les faits, les traits historiques et biographiques de ce livre, se retrouve l'idée de la responsabilité, du courage et des devoirs civiques. Les enfants ne sauraient célébrer avec intelligence le 24 mai *(Empire Day)* que s'ils comprennent que l'Empire n'est pas seulement un nom. Dans ce but l'auteur passe en revue toutes les colonies britaniques, retraçant leur histoire, et cherchant à les faire aimer et apprécier des Anglais *at home and abroad*.....

2478. — HAUPTMANN, E. **L'éducation civique et nationale de la jeunesse** *(Wege zum Staatsgedanken)*. 241 p., Strasbourg, Bull. — Ouvrage très intéressant et personnel contenant une partie théorique et une partie pratique. La première expose le but de l'éducation nationale et ses bases psychologiques. Elle ne doit étendre son influence que sur les branches que l'on peut appeler « humaines ». La question, en grande partie d'origine politique, se transforme avec Kerschensteiner et Förster en question morale, ayant pour but d'établir sur une nouvelle base les rapports d'homme à homme et d'individu à Etat. Hauptmann justifie ainsi le mouvement de l'éducation nationale : *a)* L'individualisme de l'Allemand lui fit négliger la culture des rapports avec l'Etat. L'école doit combler cette lacune. *b)* L'Allemand a une prédilection pour le cosmopolitisme contre laquelle il faut réagir. *c)* L'éducation nationale contribue à ré-

soudre la question sociale. Dans la discussion des bases psychologiques de cet enseignement, l'auteur s'oppose à Kerschensteiner, qui veut réserver l'éducation civique à l'école complémentaire et l'attacher intimement à l'initiation professionnelle. Cette éducation doit commencer dès l'école primaire et créer immédiatemnt des rapports personnels entre l'enfant et l'Etat. L'école doit mettre à profit la faculté d'enthousiasme et la nostalgie de grandeur de la jeunesse. L'éducation se fera surtout à l'aide de l'histoire et de la géographie, dont le but suprême est d'initier aux besoins et aux nécessités de l'Etat et de la nation. Quant à l'enseignement civique purement scientifique, les enfants ne le digèrent pas. L'enfant ne s'intéressera à ces questions que s'il peut revivre et sentir lui-même toutes les difficultés, toutes les misères et tous les efforts qui ont conduit à la genèse des institutions de l'Etat. La partie pratique est consacrée aux détails de la méthode et à son application. On peut se demander si cet enseignement systématique, donné à des enfants qu'intéressent principalement les personnes et leurs actions, ne dépasse pas le niveau normal des écoles primaires. (Dr S.)

2479. — HAUPTMANN, E. **L'éducation civique par la géographie** *(Der Beitrag des erdkundlichen Unterrichts zur staatsbürgerlichen Erziehung).* Vergang. & Gegenw., pp. 42-49. — Importance des questions économiques dans la politique extérieure et intérieure des nations. La géographie économique est un moyen, non un but, elle initie à la compréhension de la vie toujours changeante du pays.

2480. — HEDLER, A. **Association d'éducation civique** *(Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung und ihre Veröffentlichungen).* D. Schule, pp. 201-210. — Association fondée en 1909 dans le but d'étudier l'éducation civique en Allemagne et à l'étranger; publie des ouvrages méthodiques et un annuaire.

2481. — HILDEBRAND, C. **Education nationale allemande** *(Deutschnationale Erziehung).* D. Schulprax., pp. 169-172; pp. 178-182; pp. 188-190; pp. 196-199; pp. 203-206. — Sur l'actualité de la pédagogie de Diesterweg.

2482. — HUMPF, G. **Education civique et langues modernes** *(Ein Beitrag zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung von einem Neuphilologen).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 248-256. — Recommande la lecture de Macaulay, Locke, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Mirabeau, Carlyle, Dickens, Thackeray, etc., l'enseignement des langues étrangères devant initier aux valeurs culturelles générales et faciliter la compréhension des grands problèmes de l'humanité.

2483. — HUNSAKER, A. F. **L'éducation civique à l'école secondaire** *(Civics in the Secondary Schools).* Education Bost., vol. XXXIII, nº 4, pp. 228-237. — Ce sujet est si important qu'il ne devrait pas être renvoyé à la dernière année des études supérieures comme on le fait à présent en Amérique. On devrait l'enseigner durant trois ou quatre années et d'une manière aussi pratique et aussi concrète que possible. Les élèves devraient visiter les divers départements du gouvernement et les institutions de leur propre ville, et devraient avoir accès à toute la littérature courante, journaux, revues, etc. portant sur ce sujet.

2484. — KERSCHENSTEINER, G. **L'éducation civique** *(Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung).* vii-62 p., Leipzig, Teubner. — Deuxième édition de l'ouvrage célèbre de Kerschensteiner. L'A. P. en a publié une analyse (T. I, nº 2300) à l'occasion de la traduction anglaise de Pressland. Nous y référons le lecteur. Bornons-nous à rappeler les grands traits de la réforme de Kerschensteiner : recours à l'activité individuelle pour la formation du caractère, au travail en commun pour le développement de l'esprit social, en un mot, formation de l'individu en tenant compte des besoins de la société. Nul n'avait peut-être jusqu'à ce jour concilié au même degré la conception philosophique de l'éducation avec les besoins concrets de la pratique.

2485. — LEFEBVRE. **La vie provinciale.** Rev. péd., pp. 227-233. — On doit lutter contre la centralisation excessive, remettre en honneur la province abandonnée.

2486. — LENZE, O. **Education civique** *(Erziehung zum Staatsbürger).* 124 p., Leipzig, Quelle & Meyer. — Résume et discute les tendances actuelles de cet enseignement : Kerschensteiner, Förster, etc. Se montre très sceptique à l'égard de l'autonomie des élèves et fait ses réserves sur l'idée de la communauté du travail, prônée par Kerschensteiner ; cette communauté ne pourrait se réaliser que dans les jeux et les sports, la gymnastisque et les excursions. Le principe qui doit présider à l'éducation civique est : faire de bons citoyens en leur faisant comprendre l'évolution de l'Etat, ses rapports sociaux et économiques. L'instruction civique ne doit pas être une branche à part ; si les maîtres sont animés d'un sentiment national et civique intense et vivant, les occasions de contribuer à l'éducation civique des élèves ne manqueront pas. Suit une discussion des méthodes d'enseignement pour l'instruction civique et sociale, ainsi qu'un exposé détaillé des questions à traiter. Cet ouvrage est destiné à l'enseignement secondaire. (Dr S.)

2487. — LINDE, E. **Education allemande** *(Deutsche Erziehung).* D. Schule, pp. 475-494.

2488. — LÖFFLER, H. **L'instruction civique** *(Die staatsbürgerliche Erziehung in der Knaben- und Mädchenfortbildungsschule).* D. Blätt., vol. 39, nº 20, pp. 197-201 ; nº 21, pp. 207-210 ; nº 22, pp. 217-221 ; nº 23, pp. 227-232. — Nécessité de l'instruction civique, sa conception, ses moyens d'action, son influence et ses résultats dans les écoles de garçons et de jeunes filles. Insiste sur le rôle important de la personnalité de l'éducateur dans cet enseignement.

2489. — MACKENZIE, R. T. **La culture du patriotisme** *(Constructive Patriotism).* Am. phys. Rev., pp. 245-254. — L'auteur expose brièvement l'histoire de l'éducation physique et insiste particulièrement sur la culture du patriotisme, depuis les Spartiates jusqu'au mouvement actuel des Eclaireurs, dont il analyse l'influence sur les garçons et les filles.

2490. — MUTHESIUS, K. **Ecole et éducation sociale** *(Schule und soziale Erziehung).* viii-124 p., Munich, C. H. Beck. — Développement d'une conférence faite par l'auteur au congrès social-évangélique de Danzig. Etudie les rapports qui existent entre l'école et la vie sociale. Son but est d'examiner les moyens dont dispose l'école et ceux qu'on

doit encore lui fournir pour rendre chaque individu capable de collaborer, d'une manière consciente et digne, à la vie sociale. Etudiant les conditions actuelles de l'éducation sociale, Muthesius relève les difficultés multiples qui sont résultées de la transformation de l'Etat agricole en Etat industriel. Il signale les différents essais d'éducation sociale tentés soit par l'Etat, soit par des associations laïques ou religieuses ou des particuliers. Il décrit ensuite en détail comment l'école peut tirer parti de l'enseignement et de la vie scolaire pour former le sens social des élèves. L'école doit, toujours davantage, être l'image de la vie réelle, rappeler, par la communauté du travail en petit, la grande solidarité sociale des travailleurs. Le dernier chapitre est consacré à la formation sociale du maître. Ce livre est une contribution à la pédagogie sociale telle qu'elle a été conçue par Natorp et réalisée par Kerschensteiner. (A.)

2491. — MÜTZEL, A. **Education de la jeunesse et service militaire** *(Jugenderziehung im Zeichen der Wehrkraft).* Pharus. pp. 226-235.

2492. — OFFERMANN, O. **Education civique et enseignement des mathématiques** *(Die staatsbürgerliche Erziehung und der Mathematikunterricht an höheren Schulen).* Päd. Stud., pp. 369-381. — Par des devoirs sur les caisses de secours, sur les bulletins de bourse, les élèves sont initiés à la vie économique et sociale contemporaine.

2493. — PILANT, P. **Le patriotisme en France et à l'étranger,** 287 p., Paris., Perrin. — Après avoir envisagé l'idée de patrie en France et à l'étranger, dans les milieux universitaires surtout, l'auteur dénonce l'œuvre antipatriotique et antimilitariste qui s'accomplit dans l'école primaire. Beaucoup d'instituteurs, internationalistes et pacifistes, endoctrinent leurs élèves plus qu'ils ne les instruisent. Quel contraste avec l'Angleterre, l'Allemagne, l'Amérique et le Japon, où les enfants reçoivent une éducation virile et combative ! L'auteur propose de remédier au mal par diverses mesures légales. L'initiative privée peut aussi, par des ligues, des conférences, des affiches, faire entendre au pays la voix du bon sens français.

2494. — RAUCHBERG, H. **L'instruction civique dans l'enseignement secondaire** *(Der bürgerkundliche Unterricht in der Mittelschule).* Z. œsterr. Gymn., janv., pp. 71-84. — S'occupe principalement du but de l'instruction civique, qui est de faciliter aux élèves la compréhension scientifique de l'Etat et de la société.

2495. — RÜHLMANN, P. **L'instruction civique en France** *(Der staatsbürgerliche Unterricht in Frankreich),* 76 p., Leipzig, Teubner. — Etude faite sous les auspices de « l'Association allemande pour l'éducation civique ». L'auteur, un des principaux promoteurs de l'éducation civique en Allemagne, montre comment l'enseignement civique et moral de l'école laïque en France est intimement lié au problème central de la politique française intérieure : la séparation de l'Eglise et de l'Etat. L'Etat est tout puissant ; l'école, un des principaux facteurs de cette puissance, a pour mission essentielle de préparer de bons citoyens. L'instruction morale et civique permettra d'éviter les fautes commises jadis par ignorance. M. F. Buisson incarne la pédagogie étatiste française moderne. Rühlmann décrit, en toute objectivité, l'enseignement

moral, tel qu'il existe depuis 1882. Il distingue les côtés méthodologique et technique de cet enseignement, qu'il trouve excellent et le fond, c'est-à-dire l'évolution de l'idée de morale depuis Ferry jusqu'au radicalisme actuel. Il se demande si l'école a bien fait de se jeter dans les âpres luttes contemporaines. L'enseignement moral actuel étant, en première ligne, l'exposé de la morale de l'Etat, l'instruction civique en forme la partie principale. Une annexe contient la réponse de M. BUISSON à une série de questions qui lui furent posées par l'auteur. Une seconde annexe donne des exemples pratiques tirés de revues françaises. (Volume, Ecole nouvelle). (Dr. S.)

2496. — SCHULTZE, E. **Culture politique en Angleterre** *(Politische Bildung in England).* Vergang. & Gegenw., pp. 360-373. — Causes de la haute culture politique en Angleterre : la continuité du développement intérieur, l'autonomie administrative aux divers degrés, la large publicité donnée depuis plus d'un siècle aux choses politiques, l'absence de pression politique exagérée, l'initiation aux problèmes politiques et économiques par l'enseignement, etc. Ce qui reste à faire.

2497. — SCHWEIGEL, M. **Instruction civique** *(Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 256-260. — Conférences sur l'administration, la constitution, les institutions juridiques, données par des fonctionnaires à des élèves des classes supérieures de lycées.

2498. — SEIDENBERGER. **Instruction et éducation civiques** *(Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung).* 30 p., Hamm, Breer & Thiemann. — L'écolier s'intéressant peu aux principes de l'instruction civique, il faut rattacher cette branche à l'enseignement de l'histoire, la greffer sur des événements actuels, user beaucoup du dialogue. Comme moyens d'éducation civique, il convient de mentionner l'autonomie scolaire et la vie de l'école en général.

2499. — STRUNK, H. **Histoire régionale en Prusse** *(Heimatkunde und Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preussens).* Vergang. & Gegenw., pp. 24-34. — Nécessité et méthodologie de cet enseignement dans les établissements secondaires.

2500. — STRUNK, H. **Le journal dans l'enseignement secondaire** *(Die Zeitung in den höheren Schulen).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 516-520. — La jeunesse doit être préparée à la lecture critique des journaux. Tout en reconnaissant les mérites des éditions hebdomadaires de grands journaux, l'auteur propose un hebdomadaire officiel allemand envoyé gratuitement à toutes les familles et devant servir à l'éducation civique.

2501. — TAFELMACHER, A. **Instruction civique** *(Der bürgerkundliche Unterricht in der Handels-Realschule zu Dessau).* Monatsschr. höh. Schul., pp. 261-265. — Programme détaillé d'instruction civique à l'usage d'une école réale de commerce.

2502. — THIEME, P. **La formation du citoyen par l'école primaire** *(Der Weg zum Staatsbürger durch die Volksschule in Fühlung mit der Mittel- und Fortbildungsschule).* 42 p., Leipzig, Teubner. — L'éducation civique doit se conformer à la nature de l'Etat moderne, qui requiert de ses membres un minimum d'intelligence, de force morale et d'industrie,

une connaissance suffisante des conditions de la vie naturelle et sociale, la faculté de comprendre les lois et de les appliquer pour le bien de la collectivité. En conséquence, l'éducation civique atteint son but par la discipline, c'est-à-dire par l'action directe d'un citoyen éduqué sur l'adolescent et par l'instruction civique, ces deux moyens devant amener le futur citoyen à subordonner sa volonté à la volonté supérieure de l'ensemble. L'éducation civique aux écoles primaires et complémentaires consiste à faire participer chaque élève à la vie scolaire et à l'enseignement, ce qui est excellent pour la compréhension élémentaire du fonctionnement de l'Etat. Quant à l'instruction civique proprement dite, elle se greffe sur les autres branches d'enseignement. (A.)

2503. — TREBBIN. **Les actualités à l'école** *(Die Gegenwartereignisse in der Schule).* Päd. Warte, pp. 1312-1317. — Utilisation des événements actuels pour l'entretien du patriotisme chez les élèves.

Voir aussi à l'index : *Education Civique, Sociale, Préparation Militaire* et le n° 1108.

XIV

INSTITUTIONS EXTRA-SCOLAIRES

I. — Enseignement post-scolaire.

2504. — BAAR, E. **Du groupement des élèves dans les écoles d'adultes** *(Fachklassen oder Berufsgruppenklassen ?)* Fortbild., pp. 17-19. — Faut-il grouper les élèves de ces écoles d'après les matières enseignées ou d'après la carrière à laquelle se destine chacun d'entre eux ?

2505. — BAILLY, E. **L'enseignement post-scolaire obligatoire en Allemagne.** Man. gén., 79e ann., n° 34. pp. 401-403. — Aperçu historique et pédagogique, avec quelques données statistiques.

2506. — BÄUERLE, Th. **Education populaire** *(Volksbildung).* Päd. Blätt., pp. 466-473. — Nécessité d'une organisation scientifique de l'éducation populaire : création de chaires spéciales, centralisation des efforts actuellement disséminés.

2507. — BIEFER, J. **Méthodes dans l'enseignement post-scolaire** *(Methodik des Unterrichts an gewerblichen Fortbildungsschulen).* 260 p., Zurich, Orell Füssli. — Biefer expose le but des cours post-scolaires industriels. Il décrit leur organisation et leurs moyens d'enseignement ; il publie également plusieurs conférences sur l'allemand, le dessin, l'arithmétique, avec des modèles de comptabilité, de correspondance com-

merciale, de calcul industriel. C'est un aperçu complet du programme des cours post-scolaires et des conditions de leur succès. L'enseignement doit être adapté aux besoins spéciaux des élèves suivant le métier qu'ils ont choisi, tout en conservant un caractère général d'éducation civique et morale.

2508. — BUISSON, F. **Enquête sur l'enseignement post-scolaire obligatoire.** Man. gén., 79e ann., nº 38, pp. 445-446. — Conclusion : la France est en retard sur les autres pays européens ; il n'est que temps de prendre des mesures sérieuses pour l'éducation post-scolaire des adolescents.

2509. — COOLEY, E. G. **Les écoles complémentaires d'Ecosse** *(The Scottish system of continuation Schools).* Vocat. Educ., pp. 225-242.

2510. — FRAUENDIENST, G. **L'école complémentaire obligatoire à Berlin** *(Die Mädchenpflichtfortbildungsschule für Berlin).* Päd. Zeit., pp. 773-777. — La fréquentation de ces écoles est obligatoire, à partir du 1er avril 1913, pour toutes les ouvrières des établissements commerciaux et industriels, au-dessous de 18 ans. A côté de l'enseignement professionnel, un enseignement domestique est donné durant le dernier semestre. Il reste à organiser des cours spéciaux pour les différentes professions, à l'instar des cours professionnels des garçons.

2511. — GERMOUTY, H. **Pour accroître l'action des cours d'adultes et des conférences populaires.** Volume, mars, pp. 360-363. — Sur les difficultés de l'enseignement post-scolaire et les conditions qu'il doit remplir.

2512. — GODEAU, L. **Des moyens de faciliter la création des cours complémentaires d'apprentissage.** Man. gén., 79e ann., nº 24, pp. 281-282.

2513. — HEIMANN, J. **L'enseignement professionnel complémentaire en Prusse** *(Zum gewerblichen Fortbildungsschulwesen).* Pharus, pp. 342-353.

2514. — KERN, F. **L'école d'adultes dans les petites localités** *(Die Fortbildungsschule in kleinen Orten).* Fortbild., pp. 97-100 et pp. 105-107.

2515. — KOLLITSCH, A. **L'examen des recrues en Suisse** *(Die Rekrutenprüfung in der Schweiz).* D. Schulprax., pp. 305-308 et 317-318.

2516. — KÖRTE. **Protection de la jeunesse et éducation post-scolaire** *(Jugendpflege und Fortbildungsschule).* Fortbild., pp. 155-156. — Rapport présenté au Congrès de l'enseignement post-scolaire à Crefeld.

2517. — KOSKE, P. **Les journaux dans l'enseignement post-scolaire** *(Die Verwendung von Zeitungen und Zeitschriften im Unterricht der Fortbildungsschule).* Fortbild., pp. 158-159. — Les journaux et revues fournissent un vaste matériel d'enseignement. Ils montrent le contact étroit qui existe entre l'école et la vie.

2518. — KRUG, P. **Education post-scolaire et instituteurs** *(Bürgerliche Jugendpflege und Mitarbeit der Lehrer).* 78 p., Cologne, Fr. Kratz & Cie. — Il faut venir en aide aux jeunes gens abandonnés à eux-mêmes au sortir de l'école, exposés aux dangers physiques et moraux du travail des fabriques, proies faciles du socialisme. Beaucoup de difficultés entravent l'éducation post-scolaire : la nouveauté de l'œuvre et son

étendue, les rivalités entre des organisations différentes, la crise psychiologque de l'adolescence. l'action des passions politiques. Néanmoins, l'œuvre accomplie en Allemagne est grandiose. L'éducation post-scolaire doit apporter aux jeunes gens la joie, l'activité et l'indépendance, développer leur idéal. Les associations gagneront à avoir un caractère religieux. Les instituteurs collaboreront à cette éducation, soit indirectement, en développant chez leurs élèves le respect de l'autorité, le patriotisme, l'amour du travail, soit directement, en contribuant aux œuvres post-scolaires.

2519. — KÜRSTEN. **Education post-scolaire** *(Jugendwehr)*. D. Blätt., vol. 39, nº 30, pp. 302-303. — Le but des institutions post-scolaires est double : développer les forces corporelles de l'adolescent, lui inculquer l'amour de la patrie.

2520. — LABBÉ, E. **Comment la Municipalité de Tourcoing a envisagé le problème de l'apprentissage.** Man. gén., 79e ann., nº 32, pp. 373-375.

2521. — LABBÉ, E. **Rôle des corporations et des chambres de métiers allemandes dans la formation des apprentis et ouvriers pour les métiers de la petite industrie.** Rev. ens. techn., 3e ann., pp. 97-103.

2522. — LA FLIZE, G. **L'instruction civique et les œuvres complémentaires de l'école.** Ligue franç. Ens., pp. 353-362. — Rapport présenté au congrès de la Ligue, à Gérardmer. Cours d'adultes, mutualités scolaires et post-scolaires, etc.

2523. — LEBLANC, R. **L'enseignement professionnel populaire.** Ligue franç. Ens., pp. 376-387. — Rapport au congrès de Gerardmer, signalant divers essais tentés à Paris et en différentes régions : enseignement technique parisien comprenant des cours complémentaires professionnels de préapprentissage, des cours techniques du soir ; enseignement agricole populaire à l'école du village ; écoles d'hiver ; enseignement ménager, etc.

2524. — LINDNER, G. A. **Soins à donner à l'adolescence** *(Jugendpflege)*. 77 p., Langensalza, Gressler. — Lindner s'occupe de toutes les institutions destinées aux enfants sortis de l'école primaire à un âge où, le caractère n'étant pas formé, ils ont plus que jamais besoin d'être dirigés. Les cours post-scolaires figurent au premier rang ; on s'y propose de donner aux adolescents une éducation civique et morale qui les rende capables de conserver et d'augmenter les éléments de culture reçus. Un second chapitre est consacré aux Unions chrétiennnes et autres associations libres, le troisième aux sociétés d'adultes avec sections pour la jeunesse. Mais le 20 % seulement des adolescents est atteint par ces associations, dont il faudrait étendre encore la sphère d'influence. Le résumé des mesures à prendre fait l'objet du dernier chapitre.

2525. — LÖFFLER, H. **L'éducation complémentaire des jeunes filles** *(Zur Mädchenfortbildungsschulfrage)*. D. Blätt., vol. 40, nº 10, pp. 98-100. — Aperçu sur la question de l'éducation complémentaire générale des jeunes filles en Allemagne.

2526. — MEYER, J. **L'école complémentaire pour filles** *(Die Mädchenfortbildungsschule)*. D. Schulprax., pp. 82-85.

2527. — PUDOR, H. **Ecoles d'adultes** *(Schulen für Erwachsene)*. Päd. Warte, pp. 1080-1083.

2528. — RURAL, J. **L'examen des recrues.** Ecole nouv., 15e ann., nº 17, pp. 232-233. — Pour améliorer cet examen deux mesures s'imposent : 1º rendre la fréquentation scolaire effective ; 2º organiser des cours d'adultes obligatoires, comme en Suisse et en Allemagne.

2529. — SCHILLING, M. **Education post-scolaire** *(Jugendpflege und Schule)*. Päd. Stud., pp. 30-44. — Veut une école complémentaire obligatoire, ne se bornant pas à une initiation purement technique ou professionnelle, mais continuant l'éducation générale.

2530. — SELLENTIN. **Esquisse d'un programme pour classes mixtes d'artisans** *(Entwurf zu einem Stoffverteilungsplan für Handwerkerklassen mit drei Jahresstufen und gemischten Berufen an gewerblichen Fortbildungsschulen der Provinz Pommern)*. Fortbild., pp. 177-180.

2531. — TOUTEY, E. **Les cours d'adultes à Paris.** Man. Gén., 79e ann., nº 26, pp. 304-305

2532. — ULLMANN, H. **La jeunesse et les partis politiques** *(Die Jugend und die Parteien)*. Säem., pp. 198-202. — Les partis politiques ont accaparé l'éducation post-scolaire dans des buts religieux ou politiques. Le parti socialiste, par exemple, a fondé 450 associations avec plus de 80 cercles ; son journal « La Jeunesse ouvrière » compte 70,000 abonnés L'action commune en vue d'un idéal patriotique se trouve ainsi entravée.

2533. — WILKE, E. **Les conférences post-scolaires** *(Das Vortragswesen in der Jugendpflege nach dem Erlasse vom 18. Januar 1911)*. Päd. Warte, pp. 182-190, 249-255. — Les sujets tirés de l'histoire des grands hommes, des applications pratiques de la science, de la vie nationale intéressent spécialement les jeunes gens. Les universités populaires du Danemark peuvent servir de modèles pour cet enseignement.

2534. — ZETZSCHE, A. **Enseignement post-scolaire rural** *(Die landwirtschaftliche Fortbildungsschule)*. Päd. Warte, pp. 791-796, 858-862. — Cet enseignement sera indépendant de l'école primaire. Il sera réparti par districts de 50 à 100 kilomètres carrés. Il aura pour but de former des agriculteurs intelligents. Des maîtres spéciaux seront choisis parmi les jeunes paysans sortis d'une école d'agriculture.

2535. — **Ecoles complémentaires** *(Continuation Schools)*. Sch. World, pp. 136-138.

2536. — **Les écoles professionnelles complémentaires en Saxe** *(Fach- und Fortbildungsschulen im sächsischen Staatshaushalt)*. Fortbild., pp. 74-75.

2537. — **L'enseignement professionnel et post-scolaire de la ville de Berlin** *(Vom Fach und Fortbildungsschulwesen der Stadt Berlin)*. Fortbild., pp. 65-67.

2538. — **La préparation d'instituteurs pour écoles d'adultes** *(Seminarkursus für Fortbildungsschullehrer)*. Fortbild., pp. 145-147. — Cours de perfectionnement pour les instituteurs se destinant à l'enseignement post-scolaire et professionnel.

2539. — **Les débats sur l'école complémentaire au Parlement prus-**

sien *(Die Fortbildungsschule im preussischen Abgeordnetenhause).* Fortbild., pp. 36-37 ; pp. 43-45 ; 50-52.

Voir aussi à l'index : *Education et Institutions extra-scolaires et post-scolaires* et les nos : 575, 708, 1769, 2590.

2. — Protection et Assistance de l'Enfance et de la Jeunesse.

(Associations de jeunes gens. Enfance abandonnée. Travail des enfants. Lutte contre l'alcoolisme.)

2540. — AALL, A. **Buts principaux de l'éducation morale en Norvège.** *(Hauptziele der moralischen Erziehung in Norvegen).* C. Ed. Mor., pp. 231-235. — Traite principalement du mouvement en faveur de l'abstinence des boissons alcooliques.

2541. — ARLT, I. von. **La protection de l'enfance comme carrière féminine** *(Jugendfürsorge als Frauenberuf).* Z. Kinderforsch., 17e ann., no 7-8, pp. 311-316.

*2542. — BEAUPIN, E. **L'éducation sociale et les cercles d'études.** 249 p., Paris, 1911, Bloud & Cie. — Le but de ce livre, fruit de longues années d'expériences, est de fournir des informations et des exemples utiles, soit aux prêtres et aux laïques qui s'efforcent de mettre les jeunes gens en mesure de mieux remplir leur devoir social, soit aux jeunes gens eux-mêmes. L'auteur est convaincu que le progrès de la société dépend de la formation, dans le peuple, d'une élite d'hommes intelligents et actifs, capables de promouvoir une sage réforme de nos institutions et de nos mœurs. Les cercles d'études ont précisément pour but de former cette élite. Ils sont une discipline, un moyen de s'instruire et de se faire des convictions. Beaupin recherche ce que doit être l'instrument, pour qu'il réalise ce que l'on est en droit d'en attendre.

2543. — BERNHEIM-KARRER, J. **Le 3me Congrès de la protection des nourrissons, à Berlin** *(Der dritte internationale Kongress für Säuglingsschutz in Berlin).* Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 477-489. — Sur les diverses mesures prévues pour la protection des nourrissons : préparation des médecins, des gardes, des sages-femmes ; installation de crèches, de laiteries modèles ; consultations et soins gratuits ; éducation des jeunes mères, etc.

2544. — BRUN, R. **Le travail des enfants au 7me Congrès international de la protection ouvrière à Zurich** *(Die Kinderarbeit am VII. internationalen Kongress für Arbeiterschutz, in Zürich).* Z. Jug., no 2, pp. 39-43. — Les lois de protection sur le travail des enfants sont violées dans la plupart des pays européens et en Amérique. L'auteur propose une réglementation internationale ; il suggère aussi l'extension de la protection au travail agricole, qui donne lieu à de graves abus.

2545. — CHUBB, P. **L'école doit enseigner à faire un bon usage des loisirs** *(The Duty of the School to educate for the right use of Leisure).*

C. Ed. Mor. M. A., pp. 46-53. — Si l'on veut connaître le génie d'un peuple il faut l'observer quand il est tout à fait libre. Pour comprendre une personne il faut la surprendre au jeu. Il est triste de constater quels sont les amusements du peuple de nos jours et de les comparer à ceux d'autrefois. Plus de ces fêtes auxquelles chacun prenait une part. La cause de ce changement est la monotonie et la longueur des journées d'usine d'une part, et de l'autre, la médiocrité des distractions offertes au peuple. C'est à l'école qu'il incombe de remédier à ce mal, en enseignant aux enfants à chanter, à jouer des pièces de théâtre, et en formant leur goût par de saines récréations artistiques.

2546. — CLOPPER, E. N. **Le travail des enfants dans les rues** *(Child labor in City Streets)*. 280 p., New-York, MacMillan C°. — Aux Etats-Unis, le problème des enfants qui travaillent dans les rues comme vendeurs de journaux, cireurs de chaussures, commissionnaires, etc., est plus grave que celui du travail juvénile industriel dans ces grandes villes. Les souffrances physiques et psychiques de ces pauvres êtres sont immenses et constituent un véritable danger pour l'avenir de la race : fatigue énorme, surmenage, nourriture insuffisante et irrégulière, usage et abus des stimulants, mauvaise compagnie. Bref, vie passée parmi le vice et le crime, qui ne développe aucune faculté, sauf les plus mauvaises, sans espoir d'une position meilleure. L'auteur désire voir interdire ce travail aux garçons en dessous de 17 ans et aux filles en dessous de 18 ans. Nombreux tableaux statistiques.

2547. — CÖLLE, R. **Une « maison de jeunesse »** *(Jugenpflege durch ein Jugendheim unter Zusammenwirken von Staat und Kirche)*. 23 p., Hanovre et Leipzig, Hahn. — Née du concours des autorités civiles et religieuses, la « maison de jeunesse » de Burgdorf (Hanovre) a su attirer dans ses salles apprentis et jeunes ouvriers : l'auteur prétend qu'on ne voit plus de polissons dans les rues.

2548. — COQBLIN. **L'enseignement anti-alcoolique à l'école primaire.** Man. gén., 79e année, n° 33, pp. 387-388. — Cet enseignement doit se rattacher à l'enseignement de la morale et à celui des sciences.

2549. — DRÄSEKE. **Les dangers des grandes villes pour la jeunesse** *(Zur Kenntnis der gefährderten Grossstadtjugend)*. Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, nos 3-5, pp. 275-284.

2550. — DUNLOP, O. J. **L'apprentissage et le travail des enfants en Angleterre** *(English apprenticeship and childlabour : a history)*. 390 p., Londres, Fisher Unwin.

2551. — FEISENBERGER. **La protection juridique de l'enfance** *(Der strafrechtliche Schutz unserer Kinder)*. D. Elternz., vol. 4, n° 1, pp. 11-13. — La protection juridique de la jeunesse contre le crime est insuffisante.

2552. — FLAIG, J. **Alcoolisme et école** *(Alkohol und Schule)*. Z. Schulges., vol. 25, n° 10, pp. 682-692. — Coup d'œil rapide sur ce qui a été et doit être encore fait.

2553. — FLECK, C. **L'éducation au travail social** *(Erziehung zur sozialen Arbeit)*. Frauenbild., pp. 257-268. — C'est seulement au XIXe siècle que l'Etat a essayé de combattre les maladies sociales par des mesures prophylactiques. Ni la charité privée traditionnelle, ni la poli-

tique de protection et de répression des gouvernements ne sauraient suffire à cette tâche nouvelle. Il n'y a qu'un moyen de lutter contre les malaises matériels et moraux, c'est l'organisation méthodique et professionnelle de l'éducation sociale par l'institution de séminaires sociaux. Diverses écoles ont été fondées en Allemagne dans le but de préparer des collaboratrices volontaires de l'activité sociale professionnelle.

2554. — GANTZER, O. **Associations de jeunes gens** *(Die Jugendpflege)*, 134 p., Leipzig. Dürr'sche Buchhandlg. — Les conditions sociales et hygiéniques du travail dans la grande industrie exercent sur le développement physique et moral de la jeunesse ouvrière la plus fâcheuse influence : alimentation, maladies, mortalité élevée, éducation morale négligée. La protection de la jeunesse a pour tâche de secourir cette misère et de combler les lacunes de l'éducation familiale. Le présent ouvrage est un véritable traité à l'usage des fondateurs de cercles de jeunes gens. L'auteur recommande de laisser la plus grande initiative aux jeunes gens, l'association devant répondre à leurs besoins et son organisation être l'œuvre de tous. L'activité du cercle peut être très variée : séances de lecture, de conversation ; visites de musées, d'établissements industriels, excursions, etc. Les associations trouvent généralement un appui bienveillant auprès des autorités. Un tableau de l'état actuel de la protection de la jeunesse en Allemagne, une riche bibliographie et un résumé terminent cet ouvrage, très complet et d'une remarquable clarté.

2555. — GARLIN SPENCER, A. **Protection morale et éducation morale** *(Moral Protection as related to moral Education)*. C. Ed. Mor. M. A., pp. 162-180. — « Si vous voulez réformer un homme commencez par son grand-père » a dit Emerson. Cette question de l'hérédité impose des devoirs à la société, si elle veut améliorer la race et se défendre contre certaines maladies et certaines faiblesses. Mrs Spencer décrit diverses institutions créées dans le but de protéger l'enfance, les mères, les faibles d'esprit, les malades, etc.

2556. — GEORGI, E. **Protection de l'enfance** *(Kurse für Kinderfürsorge in Zurich)*. Z. Jug., 3e ann., no 5, pp. 121-124.

2557. — GODDARD, H. **Les questions d'hérédité dans les œuvres philanthropiques** *(Importance of Field Workers Studying Heredity in Charity Work)*. Train. Sch., no 4, pp. 52-54. — On ferait un pas important vers la solution du problème social en recrutant des agents chargés de rechercher l'hérédité des personnes à secourir.

2558. — GRIESINGER, A. **La protection post-scolaire** *(Die Fürsorge der entlassenen Hilfsschulzöglinge)*. Hilfssch., vol. 5, no 3, pp. 70-75. — Toutes les mesures de protection post-scolaire devraient être centralisées dans l'école complémentaire, dont le but n'est pas seulement charitable, mais aussi éducatif.

2559. — HAGEN. **Protection de la jeunesse : quelques expériences** *(Einrichtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Jugendpflege im Kreise Herrschaft Schmalkalden)*. Päd. Stud., p. 19. — Schmalkalden est devenu célèbre en Allemagne par son excellente organisation pour la

protection de la jeunesse. Hagen a accompli le travail le plus essentiel et obtenu de bons résultats dans des circonstances défavorables. (Dr W.)

2560. — HELLER, Th. **Enfants esclaves en Europe** *(Kindersklaven in Europa).* Z. Kinderforsch., vol. XVII, pp. 169-176. — Renseignements effrayants sur le nombre d'enfants qui sont vendus à des entreprises de mendicité ou livrés à la prostitution.

2561. — HEMPRICH. **Protection de la jeunesse** *(Wie fördere ich die Jugendpflege und wie helfe ich selber mit?)* IV-108 p., Langensalza, Julius Beltz. — Ouvrage plus pratique que théorique, riche en expériences et contenant deux comptes-rendus du comité pour la protection de la jeunesse du district de Mersebourg. Des programmes de soirées, dessins pour travaux sur bois, rapports de voyages, jeux de guerre, etc., donnent une idée de l'effort accompli. Le plan de l'organisation a été tracé d'après l'arrêté ministériel du 18 janvier 1911. (Dr W.)

2562. — HENTIG, H. **Une loi belge pour la protection de la jeunesse** *(Ein modernes Jugendgesetz. Das belgische Jugendgesetz vom 15. Mai 1912).* IV-28 p., Leipzig, B. G. Teubner. — Cette loi peut servir de modèle. Dans sa préface, Hentig discute les projets de loi sur la jeunesse dans les pays autres que la Belgique et en tire des comparaisons. (Dr W.)

2563. — HINZE. **Les établissements de relèvement pour la jeunesse féminine** *(Geschichte der Anstalten für die gefährderte und gefallene weibliche Jugend).* 187 p., Kaiserswerth, Diakonissen-Anstalt. — Expose l'origine et le développement des asiles protestants jusqu'en 1880, sous l'influence de l'Angleterre et de la Hollande. Le but des asiles était primitivement d'accorder un abri aux prisonniers libérés. De 1880, à 1910, les conditions économiques, sociales et morales nouvelles nécessitent des transformations et une réorganisation nouvelle : mesures concernant le travail dans les fabriques, influence prépondérante du psychiâtre, du pédagogue et du médecin.

2564. — HOPPE, H. **La vérité sur l'alcool** *(Die Tatsachen über den Alkohol. Ein Handbuch der Wissenschaft vom Alkohol).* XVI-746 p., Münich, Reinhardt. — Nouvelle édition complètement remaniée et mise au point. Tout éducateur qu'intéresse la question de l'alcoolisme trouvera ici d'utiles indications relatives à l'influence de l'alcool sur la vie de famille, la moralité et le bien-être, à l'action pathologique de l'alcool sur les enfants, etc. Cet excellent ouvrage est au courant de toutes les recherches récentes sur l'alcoolisme infantile. On regrette cependant de n'y pas rencontrer une appréciation critique plus prononcée. L'absence d'un index se fait également sentir. (Dr W.)

2565. — HÖSLI, H. **Assistance publique de l'enfance à Paris** *(Die öffentliche Fürsorge für dürftige Kinder in Paris).* Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 288-320. — L'assistance publique est régie à Paris par une loi de Napoléon, complétée par des dispositons ultérieures : soutiens aux familles, mesures thérapeutiques, institutions d'écoles professionnelles, de crèches, de cantines scolaires, etc. Mais, dit Hösli, la monopolisation de l'assistance par la bureaucratie semble avoir détourné, dans une certaine mesure, l'intérêt public de ces institutions.

2566. — KÖNIG, K. **L'alcool à l'école** *(Der Alkohol in der Schule. Beiträge zür Persönlichkeitsbildung für Schule und Haus).* IV-345 p., Strasbourg, Fr. Bull. — Démontre la nécessité de lutter contre l'alcool et le tort qu'il fait aux études. Voici, d'après l'auteur, le nombre d'enfants consommant de l'alcool à Mulhouse :

	Vin	*Bière*	*Eau-de-vie*
Garçons	793 = 15,7 %	298 = 5,9 %	87 = 1,7 %
Filles	799 = 17,9 %	184 = 4,1 %	82 = 1,8 %

L'hérédité alcoolique, les habitudes invétérées qui causent un grave préjudice au travail scolaire réclament un enseignement anti-alcoolique. L'auteur préconise un enseignement occasionnel dans toutes les branches. Les troisième et quatrième parties traitent de l'action directe sur les enfants et les parents, des sociétés d'abstinence pour enfants et du rôle que doit jouer le corps enseignant dans le mouvement abstinent. Les intentions de l'auteur sont louables, mais son livre présente beaucoup de lacunes : les informations de source authentique sont incomplètes ou contradictoires. Les indications bibliographiques sont inexactes ou vieillies. Le choix des ouvrages cités est arbitraire ; beaucoup d'œuvres d'une importance capitale sont ignorées. (Dr W.)

2567. — KRASS. **Alcoolisme et prophylaxie** *(Alkoholismus und Fürsorgeerziehung).* Alkoholfrage, nº 4, p. 4. — Revue rapide des mesures préventives prises en Allemagne contre l'alcoolisme et consistant surtout en lois, soumettant à la surveillance de l'Etat et au contrôle médical, les enfants nés de parents alcooliques.

2568. — KSCHISCHO, P. **Alcoolisme et enseignement populaire.** *(Alkohol und Volksschule).* Z. Schulges., vol. 25, nº 10, pp. 665-682. — Après avoir exposé les résultats de ses recherches à Altona, l'auteur étudie les moyens d'élever les enfants à la tempérance : le plus efficace de tous est l'exemple. Tous les maîtres doivent être convaincus de la nécessité d'une éducation anti-alcoolique de la jeunesse, nécessité encore plus impérieuse dans l'enseignement secondaire qu'à l'école primaire.

2569. — LOCHNER, L. P. **Associations internationales d'étudiants** *(Über internationale Studentenvereine).* Hochschulnachr., nov., pp. 49-50.

2570. — LOHR, A. **L'éducation des enfants moralement abandonnés** *(Eine Forderung vernünftiger Jugendfürsorge).* Pharus. pp. 495-506. — Il faut avant tout remédier aux causes du mal, à l'alcoolisme et à l'immoralité qui en résulte.

2571. — LUTHI, L. **L'assistante de police** *(Aus dem Arbeitsgebiet einer Polizeiassistentin).* Z. Jug., sept., nº 24, pp. 743-747. — Aperçu court, mais éloquent, des difficultés que l'auteur, assistante de police à Zurich, a rencontrées dans son œuvre de relèvement des jeunes filles condamnées.

2572. — MASS, K. **Nouveaux buts, nouveaux moyens** *(Neue Ziele. neue Wege. Ein Vorschlag zur Hebung der Jugendnot).* 111 p., Berlin, Carl Hermann. — Comment améliorer la triste condition des enfants dans les centres industriels et parer aux dangers qui en résultent pour l'avenir de la société. Lorsque la famille s'acquitte de ses devoirs tout va

bien; mais si elle y manque, l'école ne peut, à elle seule, apporter le remède. Il faut alors que l'Etat s'applique de tout son pouvoir à conduire la jeunesse au but. Il y va de sa propre existence. Il doit s'assurer que les enfants qui lui naissent soient conservés en vie et deviennent des personnalités trempées. De grands progrès ont été réalisés en Allemagne dans l'éducation des enfants abandonnés, mais il resterait à faire bénéficier de cette éducation tous les enfants menacés (et tous les enfants illégitimes sont de ce nombre), sans attendre qu'ils soient abandonnés.

2573. — MATZDORF, P. **Protection de la jeunesse et soirées populaires** *(Jugendpflege und Volksunterhaltung).* Päd. Warte, pp. 1258-1262.

2574. — MELDOLA. **L'alcoolisme à Hambourg** *(Der Alkoholmissbrauch in Hamburg in seinen Beziehungen zum Jugendalter).* Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, nos 3-5, pp. 326-352. — De l'influence de l'alcool sur le développement intellectuel et physique des enfants. Statistiques éloquentes.

2575. — MÜLLER, P. G. **La protection des enfants retardés** *(Fürsorge für die schwachbefähigten Jugendlichen).* Hilfssch., vol. 5, pp. 65-69. — Organisation de cette protection à Hambourg.

2576. — MUTHER, J. **La protection de la jeunesse à la campagne** *(Die Wanderungen der Schwabenkinder in Tirol und Vorarlberg).* 31 p., Vienne, Tirage à part du Z. f. Kinderschutz und Jugendfürsorge. — Décrit la situation des enfants du Tirol et du Vorarlberg qui, chaque année, descendent en Souabe pour s'engager au service des paysans.

2577. — NAUMANN, F. **Protection de la jeunesse et bibliothèques populaires** *(Jugendfürsorge in den Volksbibliotheken).* 142 p., Berlin, Weidmann.

*2578. — NICAISE, V. **Le système hongrois assurant la protection de l'enfant abandonné et la façon intelligente dont sont traités en ce pays les jeunes délinquants.** Association française pour l'avancement des sciences, 1911, p. 12, Congrès de Dijon. — Le système dont on use en Hongrie à l'égard des enfants abandonnés ou délinquants est peu connu. Il mérite d'attirer l'attention par son large et sincère libéralisme ainsi que par ses excellents résultats. Tableau idyllique de la vie des enfants recueillis dans les asiles ou placés chez des paysans ou des artisans, qui les élèvent dans les conditions les plus favorables pour en faire de bons et utiles citoyens et des êtres heureux.

2579. — NIEDERHAUSEN, E. **Protection de la jeunesse et école primaire** *(Jugendpflege im Anschluss an die Volks- und Fortbildungsschule).* 263 p, Berlin, Deutsche Landbuchhandlung.

2580. — PEPLER, D. **Comités de surveillance, enfants et parents** *(The Care Committee, the child and the parents).* xvi-101 p., Londres, Constable & Co, Ltd. — La préface montre la nécessité de se préoccuper des écoliers indigents au moment où ils quittent l'école. Dans les premiers chapitres l'auteur passe en revue les diverses institutions qui, depuis l'époque d'Alfred le Grand, ont secouru les plus pauvres citoyens par la voie de l'école. L'œuvre des Comités de surveillance, fondée en 1906, comprend, outre les repas scolaires : l'inspection et le traitement médical des enfants ; le soin des enfants négligés ou maltraités par leurs

parents; l'organisation de récréations pour les nécessiteux (excursions, visite de parcs, musées). On assiste l'enfant dans le choix d'un métier, on veille aux influences qui l'entourent. Les Comités sont formés de membres volontaires *(voluntary workers)*. auxquels incombe le travail d'initiative et surtout la tâche délicate des enquêtes à domicile, et de fonctionnaires officiels, chargés des soins de surveillance, d'administration et de contrôle. Les Comités de surveillance devraient aussi veiller sur l'enfant dans la famille. Mais un but uniquement éducatif serait insuffisant. Pepler voudrait voir se créer un comité qui travaillerait au rétablissement des métiers manuels, en donnant aux jeunes ouvriers la saine ambition de devenir des artistes dans leur métier et la faculté de voir, dans le travail, leur principal bonheur.

2581. — PETERS. **Le travail des enfants à Halle** *(Die Erwerbsarbeit der Volksschulkinder zu Halle a. S.)* Z. Schulges., vol. 25, nº 6, pp. 436-443. Dans les écoles primaires, de Halle, les enfants occupés à un travail extra-scolaire forment le 6,6 % de la totalité des élèves, le 34 % des arriérés et le 31 % des anémiques et des débiles. L'auteur propose des mesures de protection.

2582. — PFEIFER, W. **Protection de la jeunesse** *(Jugendpflege)* 43 p., Meissen, Schlimpert. — Recueil de conférences sur l'organisation des cours complémentaires. Décrit l'asile pour la jeunesse qu'il a organisé à Meissen : salles de lecture, de conférences, de jeux, etc. C'est surtout le dimanche que cet asile est fréquenté. L'auteur est nettement opposé au régime de *self government* et son idéal est de former une jeunesse fidèle aux pratiques religieuses et enthousiaste pour l'idée de la patrie. Toutefois, il se refuse à assigner comme but, aux œuvres de protection post-scolaire, la lutte contre les tendances socialistes, ainsi que cela a été fait dans certaines associations.

2583. — PONICKAU, R. **L'anti-alcoolisme dans l'enseignement secondaire** *(Abstinenzpädagogik in der höheren Schule)*. Päd. Arch., pp. 346-370, 423-445. — L'alcool joue un grand rôle dans les mœurs des étudiants allemands. L'enseignement secondaire devrait prendre parti contre ce fléau.

2584. — PRALLE, H. **Parmi les enfants assistés** *(Unter Sorgenkindern)*. N. Bahnen, nº 10, pp. 462-467.

2585. — PRESLER, O. **Le choix d'une carrière** *(Berufswahl)*. Säem., pp. 266-272. — Nécessité d'une organisation analogue aux bourses de travail qui renseignerait sur tout ce qui concerne le choix d'une profession. Exemples à l'appui.

2586. — RAECKE. **La protection de l'enfance en Amérique** *(Aus amerikanischen Fürsorgeerziehungsanstalten)*. Z. Kinderforsch., vol. XVII, pp. 462-467. — Exposé des méthodes en usage dans l'établissement de Hudson (N. Y.) pour le relèvement des jeunes filles criminelles.

2587. — RAINEY, G. **Enfants nécessiteux à Paris et à Londres** *(Necessitous children in Paris and London)*. School Hyg., vol. III, nº 4, pp. 196-207. — Description du traitement des enfants nécessiteux à Paris et rapport sur des visites aux principales écoles. Comparaison très favorable avec Londres, quant à la perfection du système et à ses

résultats satisfaisants, au point de vue, non seulement de la nourriture, mais aussi de l'habillement des enfants pauvres.

2588. — REINOLD, A. **La protection de la jeune fille ; sa nécessité** *(Warum ist die Jugendpflege für Mädchen geboten ?).* Bl. Fortbild., pp. 889-901, 931-938. — Après avoir passé en revue les diverses institutions qui, en Allemagne, s'occupent de protéger la jeunesse féminine, l'auteur recherche les causes qui rendent cette protection urgente. Les milieux ouvriers ne méritent pas seuls de retenir l'attention. Beaucoup de jeunes filles des classes aisées ont besoin d'être assistées : l'école les laisse désemparées, mal préparées à la vie. La protection, pour être efficace, doit être préventive et commencer dès les dernières années d'école.

2589. — REINOLD, A. **Assistance de l'enfance par les élèves des lycées de jeunes filles** *(Jugendpflege für die Schülerinnen der Lyzeen).* Höh. Mädchensch., pp. 453-458.

2590. — RILLIET, F. **Coup d'œil sur les œuvres genevoises de protection de l'enfance.** Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 321-327. — Les crèches et les colonies de vacances ne manquent pas à Genève, mais ces institutions gagneraient à être centralisées.

2591. — ROHR. **La colonie de Sieversdorf pour enfants abandonnés** *(Die Entstehung und der heutige Stand der brandenburgischen Fürsorge-Erziehungs-Kolonie Sieversdorf).* Päd. Warte, pp. 73-82. — Dans une commune de 3000 habitants, les agriculteurs ont engagé comme domestiques 120 jeunes gens moralement abandonnés. Les résultats sont admirables. Les jeunes gens (parmi lesquels figurent des criminels condamnés par les tribunaux) jouissent d'une assez grande liberté et ne donnent que rarement lieu à des plaintes. Une association des patrons décide des mesures d'éducation à prendre. Cette œuvre intéressante mérite d'être imitée.

2592. — SCHAUER, R. **Effets de l'hérédité alcoolique chez les écoliers** *(Beobachtungen über die typischen Einwirkungen des Alkoholismus auf unsere Schüler).* 27 p., Beitr. z. Kinderforsch. und Heilerz., nº 98. — L'auteur cite de nombreux exemples qui se sont présentés à lui au cours d'environ dix années d'observation. La conclusion est que : l'alcool est le principal ennemi de toute éducation populaire.

2593. — SCHENCKENDORFF, von. **Ecole complémentaire et protection de la jeunesse** *(Fortbildungsschule und Jugendpflege).* Fortbild., pp. 171-172.

2594. — SCHLÄGER. **Le tabac et l'alcool dans l'internat** *(Alkohol- und nikotinfreie Alumnatserziehung).* Alumnat., pp. 270-278. — Sur l'interdition de boire et de fumer dans les internats.

2595. — SCHUBERT, J. **Protection de la jeunesse** *(Aus der Praxis der Jugendpflege).* 24 p., Lockwitz-Dresden, édition « Jugendwelt ». — Sur le but de la protection de la jeunesse, les causes de la dépravation chez les jeunes gens, et le moyen d'y remédier. L'auteur cite quelques expériences faites à Fribourg-en-Brisgau, notamment la fondation d'une union de jeunes gens très prospère. Il termine en montrant l'animosité

dont fait preuve le parti socialiste allemand contre l'œuvre de la Protection de la jeunesse.

2596. — SCHULTZE, E. **Le travail des enfants à l'usine** *(Die Zerstörung der Kindheit)*. Z. Jug., janv., nº 8, pp. 230-236 ; nº 9, pp. 264-270 ; nº 10, pp. 308-312. — La corporation du moyen âge protégeait l'enfant ; l'industrialisme du 19e siècle l'a livré à une exploitation éhontée, à laquelle la loi ne réussit pas encore à l'arracher complètement. Un emploi précoce et exagéré des forces de l'enfant le rend malingre et l'abrutit.

2597. — SCHUMANN-GEBHART, H. **Les femmes et le service public** *(Zur Frage des öffentlichen Frauendienstes)*. Frauenbild., pp. 276-283. — L'auteur expose un programme détaillé de l'année de service pour femmes, analogue au service militaire, comme préparation pratique aux exigences de la vie.

2598. — SILBERNAGEL, A. **Protection civile de l'enfance en Suisse** *(Einige Betrachtungen zu den Kinderschutzbestimmungen in den kantonalen Einführungsgesetzen zum schweiz. Zivilgesetzbuch)*. Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 350-368. — Sur les diverses mesures de protection de l'enfance (tutelle, puissance paternelle, etc.) prévues dans les récentes dispositions légales des cantons suisses.

2599. — SILBERNAGEL, A. **Organisation internationale de la protection de la jeunesse** *(Internationale Organisation der Jugendfürsorge)*. Z. Jug., sept., nº 1, pp. 3-14. — Ce mouvement, dû à l'initiative de MM. Silbernagel (Bâle) et Julhiet (Paris), a obtenu, le présent article en témoigne, l'approbation d'un grand nombre de personnalités européennes. Pour aboutir, il ne lui manque plus que l'adhésion, déjà sollicitée, des gouvernements.

2600. — SILBERNAGEL, A. **La protection internationale de la jeunesse** *(Internationale Jugendfürsorge)*. Z. Jug., mai, nº 17, pp. 518-525. — Il serait nécessaire de créer un bureau international de protection de la jeunessse ; le Conseil fédéral suisse a été sollicité de faire une proposition dans ce sens aux autres gouvernements ; il est à espérer que cet appel sera entendu.

2601. — SMITH, T. L. — **Protection de la maternité et lutte contre la mortalité infantile** *(Some European institutions for the protection of the motherhood and the prevention of infant mortality)*. Ped. Sem., vol. XIX, nº 1, pp. 101-111.

2602. — SPECHT, P. **Protection de la jeunesse dans l'Ostmark** *(Die Pflege der schulentlassenen männlichen Jugend unter besonderer Berücksichtigung der ländlichen Verhältnisse in der Ostmark)*. 31 p, Lissa i. Posen, Oskar Eulitz. — La protection des jeunes gens en Ostmark présente quelques difficultés vu les rapports nationaux de cette province avec l'Allemagne. L'œuvre actuelle est insuffisante ; l'auteur préconise une union centrale de la jeunesse. Il indique les moyens de faire face aux frais qu'occasionneraient diverses installations, jeux, engins de gymnastique, fondation d'une bibliothèque populaire, etc.

2603. — STAUBER, E. **Le travail des écoliers dans l'industrie** *(Die Fabrikarbeit der schulpflichtigen Kinder und ihr Einfluss auf den Schulbetrieb im Kanton Zürich in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhun-*

dertes). Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 136-174. — Déjà en 1813 les autorités zurichoises se préoccupaient de l'emploi prématuré des enfants dans l'industrie et de ses conséquences. En 1815 elles émirent une première ordonnance de protection suivie de plusieurs autres, dont cet article nous apporte une étude très suggestive.

2604. — STREIT & BASTIAN. **L'hygiène du travail des enfants dans les fabriques** *(Welche Forderungen sind vom Standpunkt der Jugendhygiene bei der Revision des eidgenössischen Fabrikgesetzes zu stellen?).* Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 10-26. — Sur les diverses dispositions qui devraient être introduites dans la nouvelle loi fédérale sur les fabriques, afin d'assurer aux adolescents qui travaillent dans des usines les conditions hygiéniques nécessaires à leur santé.

2605. — TEWS, J. **L'école et les institutions extra-scolaires** *(Die Volksbildungsvereine und die Schule).* D. Blätt., nº 48, pp. 487-489 et Päd. Zeit., nº 32, pp. 632-634. — Montre comment est possible la coopération des associations d'éducation extra-scolaire et de l'école.

2606. — THEIMER, H. **Protection de la jeunesse** *(Grundsätze für die Jugendpflege).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 350-353.

2607. — TIMM, P. **L'école et la protection de la jeunesse** *(Was kann die Volksschule zur Förderung der Jugendpflege beitragen?),* 23 p., Potsdam, O. Schmidtgall. — Cette brochure prend pour point de départ les conditions des grandes villes. L'école primaire peut très bien être la base d'une amélioration des institutions existantes de protection de la jeunesse. Influence de l'école sur la carrière, la capacité physique et les associations de jeunes gens, trois facteurs pouvant servir de base à la formation de citoyens sains et forts. (Dr W.)

2608. — TORMANN, F. **Protection de la jeunesse** *(Jugendpflege).* Wächter, pp. 27. — Les œuvres actuelles de protection de la jeunesse négligent trop le développement intellectuel. Donner aux jeunes gens le goût des bonnes lectures est une tâche à laquelle il vaut la peine de consacrer plus de soins. Excellents résultats obtenus par les soirées de lectures publiques.

2609. — TROLL, M. **Protection post-scolaire de la jeune fille.** *(Begründung und Ausgestaltung der Pflege der schulentlassenen weiblichen Jugend).* D. Blätt., vol. 40, nº 8, pp. 73-75 ; nº 9, pp. 83-85 ; nº 10, pp. 93-95. — Sur l'urgence de protéger les jeunes filles qui ont quitté l'école, de veiller à leur moralité, de former leur esprit, de leur chercher de bonnes relations. Une action directement religieuse et confessionnelle n'est pas à recommander.

2610. — WAHNELT, O. **Protection de la jeunesse** *(Praktische Jugendfürsorge. Ein Bericht über ihre Notwendigkeit, zugleich eine andeutende Untersuchung über die Möglichkeit ihrer Durchführung).* 30 p., Bielefeld, Helmich A. — La progression inquiétante de la criminalité juvénile rend de plus en plus urgente une organisation sérieuse de protection de la jeunesse. L'auteur constate le mal et ses causes plutôt qu'il n'en propose le remède. Les lacunes de l'éducation et l'influence du milieu familial lui semblent être les facteurs déterminants de la crise. Le travail dans les fabriques éloigne le père et la mère du foyer,

le lien familial n'existe plus, l'enfant est abandonné à lui même. La société moderne abuse de l'enfant. Dans l'industrie, dans l'agriculture, à domicile même, l'enfant est astreint à un travail productif au-dessus de ses forces. Des conditions défavorables de logement et d'alimentation aggravent encore le mal.

2611. — WEINREICH. **La lutte des partis autour de la jeunesse** *(Der Kampf der Parteien um die Jugend. Ein Erörterungsabend)*, 86 p., Berlin, Otto Liebmann. — Compte rendu d'une conférence faite par le bourgmestre Weinreich. Les différents partis politiques et religieux d'Allemagne s'efforcent d'atteindre les jeunes gens de 14 et 18 ans au sortir de l'école primaire. Dans l'intérêt de la culture et de l'éducation, on devrait tenir la jeunesse à l'écart de ces luttes et se montrer infatigable et pratique dans le travail éducatif. Dans la discussion qui suivit, Kerschensteiner fit ressortir l'importance qu'il y a à doter la jeunesse d'un idéal de travail. Le champ d'activité de tous les partis comprend: la lutte contre l'alcoolisme et la pornographie, de même que l'amélioration de la santé par des exercices corporels. (Dr W.)

2612. — WILKER, K. **Protection de l'enfance** *(Kinderschutz und Jugendfürsorge)*. D. Schule, pp. 17-27, pp. 86-96. — Aperçu général et données statistiques sur les institutions pour la protection de l'enfance et la préservation de la jeunesse.

2613. — WILKER, K. **Alcoolisme et hérédité** *(Alkoholismus, Schwachsinn und Vererbung in ihrer Bedeutung für die Schule)*. D. Blätt., no 26, pp. 262-264 ; no 27, pp. 272-274 ; no 28, pp. 283-284 ; no 29, pp. 292-294. — L'auteur envisage l'état actuel de la question de l'alcoolisme. D'après lui, l'unique moyen d'enrayer les progrès de l'imbécillité chez les enfants réside dans l'abstinence ; c'est là un vaste champ d'activité ouvert au corps enseignant.

2614. — WINTERSTEIN, A. **Protection de la jeunesse** *(Wie leisten wir praktische Arbeit in der Jugendfürsorge?)* 100 p., Donauwörth, Auer. — Après avoir énuméré les différentes circonstances pouvant porter préjudice à la jeunesse en Bavière, l'auteur expose quelques moyens susceptibles d'enrayer le mal, et fait appel aux maîtres et maîtresses d'école. Il réclame la création d'un fonds destiné au placement d'enfants malingres ou souffreteux dans des établissements privés. Il aborde ensuite la question difficile de l'avenir des enfants sortant de maisons de correction ou de pénitenciers. La dernière partie du livre traite des tribunaux pour enfants et des moyens pratiques de faciliter leur tâche. L'appendice donne quelques renseignements sur l'organisation des unions pour la protection de la jeunesse dans les diocèses de Bavière.

2615. — ZELLE. **Alcoolisme** *(Über den Alkoholgenuss)*. Die Alkoholfrage, vol. 4, pp. 314-322. — Données statistiques sur la proportion des écoliers qui, en Allemagne, sont plus ou moins adonnés à l'alcool. Recommande les conférences publiques et scolaires, la publication fréquente d'avertissements dans les journaux, etc., etc.

2616. — ZIERTMANN, P. **L'école et les institutions de protection de l'enfance** *(Höhere Schule, Vormundschaftsgericht und Zentrale für Jugendfürsorge)*. Päd. Arch., pp. 172-176. — Quand les parents d'un

élève, qui doit être renvoyé d'un établissement d'enseignement secondaire, sont jugés incapables de faire l'éducation de leur enfant, la Société centrale pour la protection de l'enfance peut porter plainte devant les tribunaux et le père peut être dépossédé de ses droits d'éducateur Les professeurs sont parfois amenés à s'adresser à la Société centrale.

2617. — **Epargne scolaire et protection de la jeunesse** *(Schul- und Jugendsparkassen als vorbeugende Jugendpflege).* Bl. Fortbild., pp. 831-834. — L'épargne scolaire est un des meilleurs moyens d'habituer les enfants à l'économie et de les préserver de la misère. Historique des caisses d'épargne scolaires en Allemagne. La première fut fondée il y a 90 ans; depuis lors le mouvement s'est généralisé, appuyé en beaucoup d'endroits par les chefs d'industries.

2618. — **Le « Home » de l'Université de Londres** *(The home of the University of London).* Sch. World, pp. 45-46.

2619. — **Manuel de la protection de la jeunesse** *(Handbuch für Jugendpflege).* 256 p., Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Edité par le Bureau central allemand de protection de la jeunesse, ce manuel fait une large place à la protection des jeunes filles. Il est divisé en deux parties : les généralités et les formes spéciales de la protection de la jeunesse. La première partie, parue en 1912, contient les articles suivants : Sohnrey et Lembke : La jeunesse des campagnes ; Jäger : Le travail des enfants dans les villes ; Rosa Kempf : La jeune ouvrière dans les grandes villes ; Haese : Le futur citoyen ; Anna Schulze : La jeune fille des classes bourgeoises ; Curtius : Collégien et étudiant ; Marie Martin : La jeune fille ; Th. Ziehen : Psychologie de l'adolescence ; H. Boruttau : Physiologie de l'adolescence ; Kisskalt : Hygiène de l'adolescence ; Friedeberg : L'enfant et le droit civil ; Vieregge : La contrainte dans l'éducation ; Köhne : Les mineurs et la juridiction criminelle ; Gruhle : Enfants vagabonds ; Fuchs : Les conditions du travail des enfants ; H. von Frankenberg : Le mineur et l'assurance ouvrière ; Röder : Le service militaire dans l'armée et la marine ; Pœnsgen : L'activité politique de la jeunesse ; Zimmermann : Travail productif et croissance corporelle ; Schrader : Sur le choix d'une carrière ; Rein : Pédagogie générale de l'adolescence ; Julius Ziehen, Wychgram, Haese, Rosa Kempf : L'éducation dans les diverses classes de la société. Cet aperçu montre avec quel soin les questions les plus diverses sont traitées dans ce manuel, qui comble vraiment une lacune dans la littérature de la protection de la jeunesse. (Dr W.)

2620. — **Protection de la jeunesse** *(Massnahmen und Fortschritte der Jugendfürsorge).* Säem., dans tous les numéros. — Diverses mesures prises en Allemagne et progrès réalisés.

2621. — **Protection de la jeunesse** *(Jugendpflege),* publié par le Comité de Charlottenbourg pour la protection de la jeunesse. 235 p., Iena, Eugen Diederich. — La nécessité de s'occuper de la jeunesse sortie des écoles s'impose de plus en plus, et le nombre de ceux qui prennent cette tâche à cœur va grandissant. En octobre 1911, un cours organisé à Charlottenbourg, sur les soins à donner à l'adolescence, réunissait plus de 200 auditeurs. Les représentants d'Unions chrétiennes, tant catholiques

que protestantes, de clubs de jeunesse, de sociétés de gymnastique, etc. y prirent la parole à tour de rôle, et les auditeurs eurent l'occasion de faire leur choix parmi les divers moyens employés pour attirer et éduquer les adolescents Le désir ayant été exprimé à plusieurs reprises de voir publier ces conférences, afin de mettre à la portée de tous ces conseils pratiques, elles ont été réunies dans le présent volume. On y trouve aussi le programme complet du cours, ainsi que les statuts de la commission de Charlottenbourg.

2622. — **La protection de la jeunesse en Allemagne** *(Das erste Jahr der Jugendpflege).* Päd. Zeit., pp. 199-200.

2623. — **La protection de la jeunesse en Prusse** *(Zur Jugendpflege in Preussen).* Fortbild., pp. 57-58.

Voir aussi à l'index : *Protection de l'Enfance, de la Jeunesse, Enfants abandonnés, Institutions extra-scolaires, Apprentissage, Alcoolisme,* et les n°s 1059, 1798, 2307.

XV

ÉDUCATION SPÉCIALE

(Infirmes. Arriérés. Anormaux.)

I. — Education spéciale des Sourds-muets, Aveugles, etc.

2624. — BALDRIAN, K. **Sourds-muets et durs d'oreille** *(Taubstumme und hochgradige schwerhörige Kinder).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, n° 11, pp. 197-202. — C'est vers l'âge de 7 ans qu'il faut faire entrer les enfants sourds-muets dans une école spéciale où ils apprennent à parler, écrire et lire. Pour ces déshérités il faut choisir des professions correspondant à leurs facultés restreintes.

2625. — BALDRIAN, K. **L'école pour sourds-muets** *(Die Taubstummenschule — die älteste « Hilfsschule »).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, pp. 41-47. — Les écoles pour sourds-muets sont le prototype des écoles spéciales.

2626. — BALDRIAN, K. **L'enseignement des langues chez les sourds-muets** *(Wie im Taubstummenunterrichte den Schülern Sprache nach Inhalt und Form zur Erwerbung geboten wird).* Z. œsterr. Volkssch., pp. 177-181.

2627. — BÜRKLEN, C. **L'enfant à vue faible à l'école primaire** *(Das*

schwachsichtige Kind in der Volksschule). Z. œsterr. Volkssch., pp. 138-146. — Mesures à prendre : enseignement intuitif prolongé, approfondi, redoublement de la classe élémentaire, emploi exclusif des caractères romains pour la lecture.

2628. — FÖSE, E. **Ecoles pour enfants sourds** *(Schulen für Schwerhörige und Ertaubte).* A. D. Lehrz., nº 16, pp. 185-187.

2629. — FRIEDL, J. **L'éducation des sourds-muets** *(Der Sprach- und insbesondere der Sprachunterricht der Taubstummen).* Eos, 8e vol., nº 1, pp. 45-50. — Principes destinés à rénover l'éducation de la voix chez les enfants sourds-muets ; éducation compromise par l'organisation défectueuse des établissements et internats.

2630. — HARTMANN, A. **Traitement des enfants durs d'oreille en Allemagne** *(Die Schwerhörigen in der Schule und der Unterricht für hochgradig Schwerhörige in Deutschland).* 84 p., Stuttgart, Spemann. — Des écoles spéciales ont été fondées, une, entre autres, à Charlottenbourg en 1908. En général, un quart des enfants des écoles primaires peuvent être considérés comme durs d'oreille. Après avoir indiqué différents moyens d'examiner l'ouïe et cité plusieurs cas de guérison, l'auteur expose l'attitude de ces enfants à l'école et les mesures qui doivent être prises à leur égard (place à donner, choix d'un condisciple éveillé, intelligent, etc.) Une école spéciale suffirait pour des villes de 150.000 à 200.000 habitants. La méthode de l'enseignement consistera principalement en lectures.

2631. — HOGERHEYDE. J. **L'instruction des sourds-muets en Belgique** *(Über den Zustand der Taubstummen in Belgien).* Eos, 8e vol., nº 4, pp. 288-289. — Des lacunes ont été constatées dans cet enseignement. Elles proviennent, dit l'auteur, de ce que le personnel qui s'y consacre ne possède pas même le brevet d'enseignemenl primaire !

2632. — HOHMANN. **Quels enfants admettre à l'école d'infirmes ?** *(Welche Kinder bedürfen der Aufnahme in eine Krüppelschule ?* Z. Krüppelfürs., vol. V, nº 3, pp. 233-236. — Faites pour des enfants susceptibles d'éducation, les écoles d'infirmes ne sont pas destinées à recevoir des enfants idiots, épileptiques ou atteints de maladies contagieuses.

2633. — JACOBI, E. **L'instruction des sourds-muets et aveugles** *(Taubstummblindenunterricht).* Eos, vol. 8, nº 3, pp. 169-176.

2634. — KIRMSSE, M. **L'épellation à haute voix chez les sourds-muets ; Joseph May** *(Josef May und die Anwendung der Lautsprache im K. K. Taubstummeninstitut in Wien).* Eos, 8e vol. nº 1, pp. 1-11. — Contribution à l'histoire de l'éducation des sourds-muets ; nombreuses indications bibliographiques.

2635. — LŒPER. **L'éducation des bègues** *(Zur Fürsorge für unsere sprachlich belasteten Kinder).* Hilfssch., vol. V, nº 12, pp. 325-332. — 1 1/2 % des écoliers bégaient. La famille et l'école en sont en partie responsables. Il serait bon d'initier les maîtres de l'enseignement spécial à l'art de guérir les bègues. Plus efficace encore est le moyen usité à Kiel et Hanovre, où l'on envoie les bègues dans des écoles préparatoires analogues aux jardins d'enfants.

2636. — MacMURTRIE, D. C. **L'éducation des infirmes aux Etats-**

Unis *(The education of cripples in the United States)*. Sch. Hyg., vol., III, nº 1, pp. 17-23. — L'auteur passe en revue quelques-unes des institutions pour enfants infirmes aux Etats-Unis. Ce sont, soit des internats où l'éducation est combinée avec des soins médicaux et chirurgicaux, soit des externats. Le besoin se fait sentir d'un plus grand nombre de ces institutions pour les enfants habitant loin des centres d'éducation.

2637. — NICKEL. **L'instruction des sourds** *(Unterrichtliche Behandlung geistig normaler und schwachbeanlagter Schwerhöriger)*. Hilfssch., vol. 5, nº 2, pp. 33-42. — Directions pour la mesure de l'ouïe faible. Pour sauver l'ouïe, il faut parer au danger qui résulte de l'accroissement de l'inattention acoustique ; la méthode auditive-visuelle est la meilleure.

2638. — RADOMSKI, J. **L'éducation des sourds-muets en Allemagne, en 1912** *(Statistische Nachrichten über die Taubstummenanstalten Deutschlands sowie über deren Lehrkräfte für das Jahr. 1912)*. 87 p., Posen, F. Ebbecke.

2639. — SANDERS, L. M. **Comment mes enfants ont été élevés** *(Wie meine Kinder erzogen wurden)*. Eos, 8e vol., nº 1, pp. 20-24. — Instruction de deux filles aveugles par une mère aveugle également.

2640. — SCHANZ, A. **Gymnastique orthopédique scolaire** *(Krüppelfürsorge und orthopädische Schulturnkurse)*. Z. Krüppelfürs , vol. V, nº 2, pp. 65-69. — Les dépenses faites pour introduire la gymnastique orthopédique à l'école devraient profiter davantage aux enfants infirmes, pour lesquels il serait bon d'instituer un enseignement spécial.

2641. — SCHUMANN, P. **Comment pensent les aveugles** *(Samuel Heinicke über die Denkart der Blinden)*. Eos, 8e vol., nº 1, pp. 25-30. Schumann relève la haute portée pédagogique de ce mémoire de Heinicke, écrit en 1784.

2642. — SHRUBSALL, F. **Le système danois d'écoles pour infirmes** *(The Danish Cripple School System)*. Sch. Hyg., vol. III, nº 3, pp. 172-174. — Ce système consiste à donner aux enfants, dans la même institution, le traitement médical ou chirurgical et l'instruction. L'institution comprend une école ordinaire et une école professionnelle, et son but est de mettre les enfants en état de gagner leur vie.

2643. — WÜRZ, H. **Education esthétique des infirmes** *(Das künstlerische Moment im Unterricht und in der Ausbildung der Krüppel)*. Z. Krüppelfürs, vol. V. nº 3, pp. 167-174.

Voir aussi à l'index: *Aveugles, Sourds, Bègues.*

2. — Education des Anormaux.

a. — *Organisation. Législation. Questions générales.*

2644. — BOSSHARD, G. **Protection des anormaux** *(Die Fürsorge für die schulentlassenen Schwachbegabten in Zürich)*. Z. Jug., 3e ann., nº 4,

pp. 97-100. — Sur les difficultés du choix d'une profession pour les anormaux et sur les avantages qu'il y a à les occuper à la campagne.

2645 — DELITSCH, J. **Assistance post-scolaire des arriérés** *(Soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen).* Z. Kinderforsch., vol. XVII, pp. 497-511. — Recommande la création d'écoles de perfectionnement, l'établissement de statistiques sur les occupations des anciens élèves des écoles pour arriérés, la fondation de colonies de travail pour ouvriers à capacité réduite ; l'attribution de primes aux patrons qui embauchent les arriérés, etc.

2646. — ELLWOOD, De Witt, TAYLOR, E H., WILEY, J. F. **Etude sur les arriérés dans certaines écoles de l'Est-Illinois** *(A Study of Retardation and Elimination in certain schools of Eastern Illinois).* Sch. Home Educ., pp. 147-153. — Etude statistique sur les arriérés de seize circonscriptions scolaires (environ 10,000 enfants) : nombre des arriérés dans chaque degré scolaire, recherches sur les causes de leur arriération.

2647. — GNERLICH. **Les maîtres de l'enseignement spécial** *(Hilfsschullehrer als pädagogische Sachverständige).* Hilfssch,, vol. 5, nº 9, pp. 246-249. — L'enseignement spécial exige, outre le médecin, un maître compétent.

2648. — GODDARD, H. H. **L'institut pour anormaux de Vineland** *(Das Institut für geistesschwache Kinder in Vineland ; eine Stätte wissenschaftlicher Forschung).* Eos., vol. 8, nº 3, pp. 186-197. — Fondé il y a 20 ans, l'institut contient 400 enfants, excellent matériel d'observation. Quelques expériences scientifiques sont brièvement mentionnées.

2649. — GOLDBAUM, H. **Cinquième conférence autrichienne pour la protection des anormaux** *(Fünfte œsterreichische Konferenz der Schwachsinnigenfürsorge).* Z. Kinderforsch., 17ᵉ ann., nº 9, pp. 416-421.

2650. — GRAF, U. **Huitième conférence suisse pour l'éducation des anormaux** *(Achte schweizerische Konferenz für Erziehung und Pflege der Geistesschwachen).* Ann. S. Hyg. scol., vol. XII, pp. 448-476. — Contient des communications intéressantes de R. Suter, B. Leu et D. Frei (travail manuel dans les classes spéciales) ; A. Koller (mesures préventives contre la débilité mentale), Karl Herfort (rapport entre la croissance et la faiblesse cérébrale), M. Kirmsse (anormaux prodiges), Kruse (la discipline à l'école spéciale), Weygandt (accidents cérébraux chez des anormaux).

2651. — GREEN, J. A. **Les arriérés** *(A note on backward children).* J. of exp. ped., vol. I, nº 3, pp. 223-226. — Statistique des arriérés dans les écoles de Londres, et parallèle avec les arrêts des tribunaux, qui montre une connexion entre la faiblesse mentale et la criminalité infantile. Discussion sur la possibilité d'améliorer la situation par un système semblable à celui de Mannheim.

2652. — GRIESINGER, A. **Protection post-scolaire des arriérés** *(Fürsorge für die Schwachbefähigten nach dem Schulaustritt, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in Frankfurt a. M.).* Hilfssch., vol. 5, nº 8, pp. 209-221. — Au lieu de classer les élèves d'après leur capacité de gagner leur vie, mieux vaudrait distinguer ceux qui travaillent

régulièrement (ouvriers stables), ceux qui changent souvent de places (ouvriers instables) et ceux qui ne peuvent pas du tout travailler. Recommande de suivre les anciens élèves et de les occuper selon leurs aptitudes.

2653. — KRENBERGER, S. **Education privée des anormaux** *(Lehr- und Stundenplan einer Privaterziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder).* Eos, 8e vol., nº 4, pp. 289-312. — Destiné à l'enseignement individuel, ce programme est basé sur les théories de Seguin, Barthold, Ziller et Th. Vogt. Après vingt ans de pratique, il a fait ses preuves.

2654. — LAZAR, E. **Problèmes médicaux de l'enseignement spécial** *(Aerztliche Probleme in der Fürsorgeerziehung).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nº 4, pp. 67-73 ; nº 7-8, pp. 125-128. — L'examen de l'état psychique de l'enfant par un médecin psychiâtre doit déterminer s'il y a lieu de l'envoyer dans une classe spéciale.

2655. — LEY, A. **Les enfants anormaux.** Année psych., pp. 503-519. — Tout en consacrant quelques paragraphes aux arriérés pédagogiques, Ley s'occupe surtout des anormaux psychiques proprement dits et des anormaux affectifs ou du caractère. Une classification précise des anormaux (telle par exemple que celle de Decroly : anormaux sensoriels, moteurs, mentaux, affectifs) peut être bonne en théorie, mais, en pratique, les anomalies s'enchevêtrent toujours, et un arriéré psychique présentera presque toujours des troubles affectifs, défauts de caractère, etc. Il faut donc individualiser les procédés d'examen et ceux d'éducation. La méthode Binet-Simon a été critiquée au point de vue psychologique ; mais le principe en restera et marquera une date importante dans l'histoire des méthodes psychologiques.

2656. — LÜCKERATH. **Psychiatrie et éducation des enfants moralement abandonnés** *(Psychiatrie und Fürsorgeerziehung).* Pharus, pp. 30-42. — Recommande de soumettre les anormaux à un examen psychiatrique prolongé dans une station d'observation rattachée à l'école spéciale et dirigée par des médecins compétents. Toute école d'anormaux devrait être à même de traiter les troubles psychiques passagers ; pour les psychopathes sérieusement atteints on recourra à des établissements spéciaux. C'est un devoir de signaler les anormaux à l'autorité militaire, afin qu'ils soient exemptés du service.

2657. — LURTON, F. E. **Statistique d'arriérés, aux Etats-Unis (1908 à 1911)** *(A Three-Year Retardation Record).* Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 336-337. — Statistiques des arriérés dans les écoles d'Anoka, Minnesota, de 1908 à 1911. Les progrès réalisés seraient dus à l'effort personnel des professeurs.

2658. — LURTON, F. E. **Les élèves retardés de l'Ouest américain** *(Retardation in fifty-five western towns).* J. of educ. psych., pp. 326-330.

2660. — MALSCH, A. **Les classes pour enfants arriérés, à Genève.** A. Instr. Pub. Suisse, pp. 93-109. — Historique de l'enseignement spécial en Suisse ; son organisation à Genève, programmes et méthodes en usage dans les classes d'anormaux. Les résultats scolaires ont été satisfaisants ; la plupart des élèves ont pu réintégrer l'enseignement ordi-

naire. Un établissement spécial, destiné aux anormaux nécessitant une éducation très individuelle, est en fondation.

2661. — PABISCH, M. **L'éducation des anormaux en Angleterre** *(Fürsorge für Schwachsinnige in England).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nº 9, pp. 161-164 ; nº 10, pp. 182-188. — En dépit de tous les efforts qu'on peut faire pour leur instruction, les anormaux ne deviendront presque jamais de bons citoyens ; 5 % seulement de ceux qui quittent l'école sont capables de gagner leur vie. En Angleterre, on se préoccupe beaucoup du sort des anormaux au sortir de l'école. On leur a déjà ouvert 150 établissements spéciaux, contenant 8000 élèves. Londres, à elle seule, en possède 89 avec 6500 élèves.

2662. — PAUL BONCOUR, G. **La législation sur les anormaux et son application pratique.** Hyg. scol., pp. 173-187. — Commente la loi de 1909, instituant en France des écoles de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat. Cette loi réclame la collaboration médicale et pédagogique.

2663. — RÖSSEL, F. **L'enseignement spécial** *(Hilfsschulfragen).* Z. Jug., nº 17, pp. 530-532. — Données diverses sur le développement récent de l'enseignement spécial en Allemagne (Hiver 1910-1911 : 613 écoles spéciales, avec 35,196 élèves) et sur les progrès qui s'imposent encore (programmes, organisation etc.).

2664. — SCHENK, A. **Les soins aux anormaux aux Etats-Unis** *(Die Fürsorge für Geistesschwachen in den Vereinigten Staaten von Amerika).* Eos, 8e vol., nº 1, pp. 33-43. — Description de quelques établissements et écoles visités par l'auteur. Les écoles ne répondent pas tout à fait à ce qu'on pourrait en espérer, mais les établissements sont magnifiques et parfaits.

2665. — SCHENK, A. **Protection post-scolaire des anormaux** *(Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nº 10, pp. 173-182 ; nº 11, pp. 193-197. — Les jeunes gens qui quittent l'école spéciale peuvent être divisés en trois groupes : 1º ceux qui sont en état de se tirer d'affaire seuls et qu'on envoie à l'école complémentaire spéciale : 2º ceux auxquels une direction éclairée est nécessaire ; 3º les incapables d'initiative, mais pouvant toutefois se rendre encore utiles. Les élèves de ces deux dernières catégories servent comme apprentis dans des colonies de travail pour anormaux.

2666. — WARREN, PATON, DAHLGREN, COTTON. **Le cerveau de la Nation** *(Conservation of the Nation's Brain Power).* Train. Sch., nos 7 et 8, pp. 106-109.

2667. — WATKINS, S. H. **Le cas de l'enfant arriéré** *(The case for backward child).* J. of. Ed. pp. 527-529. — Examine le sens du terme «arriéré» et discute les modifications réalisées ou à réaliser pour grouper les enfants sous ce titre, notamment le renouvellement de l'organisation scolaire, avec référence spéciale au système de Mannheim, et la réforme des programmes et des méthodes d'enseignement.

2668. — WETZEL, M. **Les arriérés dans l'enseignement complé-**

mentaire *(Die Schwachbegabten in der Fortbildungsschule).* Hilfssch., vol. 5, nº 9, pp. 251-254.

2669. — **Lois sur la réglementation sanitaire du mariage** *(State Laws regulating marriage of the Unfit).* Train. Sch., nº 10, pp. 151-153.

2670. — **Loi de stérilisation au New Jersey** (*The New Jersey Sterilization Law*). Train. Sch., nº 9, pp. 135-136. — Loi tendant à empêcher la procréation des anormaux, dans l'Etat de New Jersey.

2671. — **Statistique des anormaux aux Etats-Unis** *(Estimated number of feeble minded persons in State Reformatories and Industrial Schools).* Train, Sch., nº 1, pp. 8-10.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Anormaux, Arriérés.*

b. — *Etude et Education des Arriérés et des Anormaux.*

2672. -- ADAM, F. **La géographie à l'école spéciale** *(Vom heimatkundlichen Unterricht in der Hilfsschule).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, nº 1, pp. 15-22; nº 2, pp. 25-37.

2673. — BÜTTNER, G. **Enfants amoraux** (*Über moralisch schwachsinnige Kinder*). Eos. 8e vol., nº 3, pp. 176-181. — Courte énumération des caractères des enfants amoraux.

2674. — BÜTTNER, G. **Rôle de la forme dans l'éducation des anormaux** *(Vom Formen in der Hilfsschule).* Eos, 8e vol., nº 1, pp. 51-53. — Résultats obtenus en représentant aux anormaux la forme des objets.

2675. — BÜTTNER, G. **Le jardinage dans l'enseignement spécial** *(Von der Gartenarbeit in der Hilfsschule).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, nº 7, pp. 134-143.

2676. — CHOTZEN, F. **La mesure du niveau intellectuel chez les anormaux d'après la méthode de Binet** *(Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet-Simon bei schwachsinnigen Kindern).* Z. angew. Psych., vol. VI, pp. 411-494. — Expériences faites à Breslau sur 236 enfants arriérés. Le retard constaté correspond à celui trouvé par Binet. Suivant les différents âges le retard de l'intelligence a une valeur différente. Plus les enfants avancent en âge, moins le retard devient inquiétant. Les données de Binet indiquant que les idiots ne dépassent pas l'intelligence d'un enfant de 3 ans, les imbéciles celle d'un enfant de 7 ans, les débiles celle d'un enfant de 10 ans, ont été pleinement confirmées. L'auteur approuve les changements apportés par Bobertag à l'échelle de Binet, et trouve que, si le nombre des expériences était augmenté, ces résultats gagneraient en certitude.

2677. — DAVENPORT, C. B. **Origine de la faiblesse d'esprit** *(How did Feeble-Mindedness Originate in the First Instance?).* Train Sch., nº 6, pp. 87-90. — Définition et causes de la faiblesse d'esprit. Moyens d'élimination adoptés dans quelques parties des Etats-Unis.

2678. — DEMOOR, J. **Le traitement des enfants anormaux** *(Die*

anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule). xi-309. p., Altenburg.

2679. — FORBES, D. **Une expérience concernant le traitement des arriérés** *(An experiment in the treatment of backward children).* Sch. Hyg., vol. III, nº 1, pp. 37-43. — L'expérience consiste à répartir les enfants en trois classes : ceux qui sont simplement lents, les arriérés, enfin les faibles d'esprit. Une éducation basée surtout sur le travail pratique fit réaliser d'excellents progrès aux deux premiers degrés.

2680. — FRIEDERICI. **Lectures pour l'enseignement spécial** *(Jugendschriften für die Hilfsschule).* Hilfssch., vol., 5, nº 10, pp. 269-273. — Principes du choix des lectures et ouvrages à recommander.

2681. — FUCHS, A. **Ecoles d'arriérés** *(Hilfsschulfragen).* 104 p., Halle, Carl Marhold. — Sur le perfectionnement des instituteurs d'écoles d'arriérés. Une importance particulière est donnée aux travaux manuels. Les résultats obtenus montrent le nécessité du travail manuel pour l'éducation des arriérés. Critique la composition des manuels de lecture : le choix d'un grand nombre de morceaux semble fait plutôt pour des enfants normaux. Il manque encore un manuel pratique, approprié aux anormaux. A signaler une représentation théâtrale de G. Tell, à laquelle assistaient les élèves d'une école d'arriérés et qui eut un effet très salutaire sur leur développement intellectuel. Relève l'efficacité des voyages scolaires, même pour des anormaux. Dans un autre article, on réclame des écoles spéciales pour les élèves durs d'oreille. Enfin, deux instituteurs font ressortir la nécessité d'écoles spéciales pour les enfants psychopathes.

2682. — FÜRSTENHEIM, W. **Action réciproque de la débilité physique et de la faiblesse mentale** *(Zur Lehre von der Wechselwirkung zwischen körperlicher und geistiger Schwäche im Kindesalter).* Z. Krüppelfürs., vol. V, nº 1, pp. 10-25. — Un grand nombre de troubles physiques ne peuvent être bien compris et rationnellement traités que si l'on connaît la nature psychique du patient.

2683. — GABRIEL, H. **L'école spéciale rurale** *(Zur Frage der Hilfsschulen auf dem Lande).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nº 5, pp. 89-90. — Recommande d'annexer des colonies scolaires d'enfants anormaux aux écoles spéciales de la campagne.

2684. — GODDARD, H. H. **Le sens de la numération chez les anormaux** *(Eine Gruppe schwachsinniger Kinder mit besonderer Berücksichtigung ihres Zahlensinnes).* Eos, 8ᵉ vol., nº 3, pp. 197-222. — Aucun des sept enfants examinés ne put faire usage de nombres abstraits. On peut aussi supposer que des enfants normaux, de 8 à 12 ans, ne peuvent guère avoir une idée complète des nombres abstraits. Le temps que les enfants anormaux consacrent au calcul et aux exercices de livret est donc en grande partie perdu.

2685. — GODDARD, H. H. **Mensurations d'enfants anormaux** *(Höhe und Gewichte schwachsinniger Kinder in amerikanischen Instituten).* Eos, 8ᵉ vol., nº 4, pp. 241-260. — D'après ces curieuses constatations, en thèse générale, plus un enfant est anormal, plus il se trouve inférieur en poids et en stature aux enfants normaux.

2686. — GODDARD, H. H. **La famille Kallikak** *(The Kallikak family).*

xi-117 p., New-York, MacMillan C°. — Grâce à un système d'enquêtes minutieuses, il a été possible de reconstituer toute la généalogie d'une jeune fille, élevée depuis l'âge de 8 ans dans l'Institut pour faibles d'esprit de Vineland. L'histoire de cette famille prouve à quel point la faiblesse d'esprit est héréditaire. Un jeune homme normal et de bonne famille est devenu, par deux unions (dont l'une avec une femme normale, l'autre avec une faible d'esprit), l'ancètre de deux lignées de descendants. Les uns sont de bons citoyens, normaux et parfaitement respectables, tous distingués dans leurs différentes professions ; les autres sont anormaux de génération en génération, criminels, prostituées, ivrognes, etc. En terminant, Goddard pose la question : Que faire pour remédier aux maux répandus dans la société par les anormaux ? Il n'hésite pas à recommander la stérilisation des individus faibles d'esprit. Mais, dit-il, ceci n'est qu'un pis aller. Le remède idéal, étant donné l'état actuel de nos connaissances, c'est la ségrégation au moyen de la colonisation.

2687. — GODDARD, H. H. **Immigration et faiblesse d'esprit** *(Feeble-Mindedness and Immigration).* Train. Sch., n° 6, pp. 91-94 ; n°s 7-8, pp. 109-113. — Le nombre des étrangers admis dans les établissements d'anormaux atteint le 4 1/2 %, celui des immigrants le 3 1/4 % pour l'Europe septentrionale et le 7 1/2 à 9 % pour l'Europe méridionale. Nécessité de limiter le nombre de ces immigrants.

2688. — GODDARD, H. H. **Hygiène des arriérés** *(The Hygiene of the backward Child).* Train. Sch., n°s 7-8, pp. 114-116. — Nécessité de posséder, dans les écoles, des personnes spécialement vouées à l'examen de la mentalité. Le médecin inspecteur pourrait alors se consacrer entièrement aux cas qui lui seraient mentionnés.

2689. — GODDARD, H. H. **L'instruction des anormaux** *(How shall we educate mental Defectives).* Train. Sch., n° 3, pp. 42-45 ; n° 4, pp. 56-61. — Il faut surtout développer l'adresse manuelle de ces enfants et les rendre industrieux. A cette condition seulement, leur vie sera aussi normale que possible.

2690. — GODDARD, H. H. **L'hygiène des arriérés** *(The hygiene of the backward child).* Am. phys. Rev., pp. 537-539. — Cette hygiène suppose que l'on a tout d'adord reconnu que l'enfant est arriéré, afin de le traiter selon ses capacités mentales.

2691. — HANAUER, W. **Troubles mentaux des enfants** *(Geistige Störungen im jugendlichen Alter).* Heilpäd. Schul. Elternz., vol. 3, n° 2, pp. 28-31 ; n° 3, pp. 53-56. — Courte caractéristique des cas d'idiotie les plus fréquents.

2692. — HAŠKOVEC, L. **Prophylaxie de l'imbécillité** *(Die Prophylaxe des Schwachsinns).* Eos, 8e vol., n° 2, pp. 91-96. — L'instruction du peuple, la protection anti-alcoolique de la jeunesse, la lutte contre la syphilis sont les principales mesures prophylactiques proposées.

2693. — HENNES, H. **Troubles moteurs chez les anormaux** *(Über Bewegungsstörungen bei angeborener Geistesschwäche).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, n° 1, pp. 2-14. — Ces troubles, assez fréquents, nécessitent l'intervention du pédagogue et du médecin.

2694. — HICKS, V. C., **L'étude de l'enfant dans une petite ville.**

(Organising Child Study Work in a small City). Elem. Sch. T., vol. XII, pp. 378-382. — Renseigne sur la classe spéciale formée à Oakland, Californie, à l'usage d'enfants anormaux. Insiste sur la nécessité d'avoir un psychologue averti pour diriger les études.

2695. — HINES, L. N. **Les arriérés** *(A Study in retardation).* Am. phys. Rev., pp. 534-536. — Statistique des causes variées du retard dans l'instruction, prouvant que la mauvaise santé n'en est pas toujours l'origine. L'école devrait être responsable du bien-être physique, intellectuel et moral de l'enfant.

2696. — HISCHER, K. **Les joies du maître** *(Lehrerfreude).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nos 7-8, pp. 128-130. — L'enseignement spécial réserve au maître des surprises agréables qui compensent l'ingratitude de sa tâche.

2697. — HOFFMANN, A. **L'hygiène à l'école spéciale** *(Gesundheitspflege und Gesundheitslehre in der Hilfsschule).* J. Beh. Schwachs., vol. 32, no 8, pp. 149-157 ; no 9, pp. 163-173. — La plupart des arriérés sont dans des conditions sanitaires défectueuses. Leur éducation hygiénique incombe à l'école complémentaire spéciale.

2698. — HOLMES, A. **La conservation de l'enfant** *(The conservation of the Child).* 342 p., Philadelphie et Londres, J. B. Lippincott Co. — Cette intéressante monographie décrit, d'une façon simple, les travaux d'une clinique psychologique, sans aborder les principes abstraits des méthodes cliniques. L'auteur fait d'abord une esquisse historique du traitement des enfants anormaux, dans tous les temps et dans différents pays. Il présente plusieurs systèmes de *tests* mentaux, décrit les examens physiologiques auxquels sont soumis les anormaux, et les diagnostics par lesquels on définit le genre et le degré d'anomalie. La clinique psychologique poursuit deux buts : 1o établir le diagnostic et 2o veiller à ce que le traitement nécessaire soit appliqué à l'enfant anormal. Ce livre peut servir de guide au psycho-clinicien et en même temps à l'instituteur et au médecin appelés à s'occuper d'enfants retardés. De nombreux exemples révèlent la misère de ces déshérités, qui constituent un fléau pour la société si on les abandonne à leur triste sort.

2699. — HORRIX, H. **La formation de l'instituteur d'école d'arriérés** *(Die Ausbildung des Hilfsschullehrers).* 56 p., Halle, Marhold. — L'idée des écoles d'arriérés est de date récente. On a reconnu la nécessité et l'importance d'une préparation spéciale pour les instituteurs de ces écoles, à la suite des progrès rapides de la psychologie et de la pathologie de l'enfant. Des cours spéciaux ont été organisés pour préparer les instituteurs à leur tâche. On propose divers moyens de perfectionnement : la prolongation des études à l'école normale, l'institution d'un séminaire spécial, l'admission aux cours universitaires, ou la création d'une école normale pour la pédagogie des anormaux. Des cours universitaires ont été institués à Berlin, Bonn, Düsseldorf, Breslau.

2700. — HOVORKA, O. von. **Développement unilatéral des anormaux** *(Einseitigkeiten bei Schwachsinnigen).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, no 9, pp. 153-161. — Le développement unilatéral de certaines facultés résulte de la discordance entre les sentiments de l'enfant et les

actes auxquels on l'a contraint; plutôt que d'en être fiers, les parents devraient y voir des symptômes morbides.

2701. — HUEY, E. B. **Arriérés et anormaux** *(Backward and feeble-minded children).* xii-213 p., Baltimore, Warwick et York. — Des statistiques faites en Amérique constatent que, sur 200,000 anormaux, 24,000 seulement sont placés dans des institutions spéciales. Le problème des anormaux concerne donc, avant tout, l'école publique et la famille. Huey résume les résultats d'observations faites à l'institut d'anormaux de Lincoln State School and Colony (Illinois); les divers cas sont classés et déterminés suivant leur gravité. La seconde partie du livre est une étude approfondie de trente-cinq cas de subnormaux du type supérieur, ceux qui occupent la limite de l'anormalité; ce sont les plus dangereux; le Dr Fernald voit en eux les criminels instinctifs, les malfaiteurs en puissance. (Dans cette classe d'intelligences lentes ou instables se recrutent par milliers les prostituées). Ces malheureux, qu'on ne met pas en marge de la société, se marient et contribuent à augmenter les tares humaines; il est souvent difficile de les distiguer des normaux peu développés. La troisième partie est consacrée aux méthodes à suivre pour l'étude des cas d'anormaux, avec un tableau des observations cliniques pour l'examen médical et des *tests* de Binet pour la mesure de l'intelligence. La conclusion signale le service immense rendu par Binet qui détermina le degré normal des fonctions intellectuelles de l'enfant pour chaque âge. Il resterait à établir les mêmes points de repère pour la période de l'adolescence, durant laquelle les progrès ou les retards touchent davantage aux fonctions émotives, aux instincts, à leur contrôle et à leur direction. Il y aurait un grand intérêt à posséder une échelle du développement d'une de ces fonctions prédominantes, de son évolution normale d'année en année. La réunion de matériaux, l'observation de cas individuels est la contribution la plus efficace qu'on puisse actuellement apporter à l'étude des anormaux.

2702. — JOSAPHAT. **Psychiatrie et traitement des anormaux** *(Die psychiatrische Denkweise, eine Forderung an die Fürsorger der Geistesschwachen).* 37 p., Fribourg-en-Brisgau, Caritas. — De l'instruction et de l'éducation des anormaux, selon les procédés modernes basés sur la connaissance des processus intellectuels et moraux de ces malades, et respectant leur individualité. Le franciscain qui a écrit cette petite brochure parle en homme d'expérience et de cœur; pour lui, la pédagogie des anormaux se résume dans ces mots : comprendre et aimer.

2703. — KITE, E. **But et méthode des recherches expérimentales à l'école de Vineland** *(Method and Aim of Field Work at the Vineland Training School).* Train. Sch., n° 6, pp. 81-87. — Explication de la méthode Binet telle que l'a adoptée cette école, et de l'organisation à donner aux recherches.

2704. — KLEEFISCH. **L'état des enfants anormaux** *(Über die Zustandserforschung geistesschwacher Kinder).* Z. päd. Psych., vol. XIII, n° 11, pp. 582-583.

2705. — LEHM, K. **L'éducation vocale dans l'enseignement spécial** *(Sprachliche Erziehung in der Hilfsschule unter besonderer Berücksich-*

tigung der Methode von Prof. Engel, Dresden). Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, nos 3-5, pp. 375-391. — L'école spéciale doit contribuer au développement de la voix, mais par un enseignement distinct des autres. Bien utilisé, le livre de lecture peut rendre d'excellents services.

2707. —MAJOR, G. **Le traitement des psychopathes** *(Die Notwendigkeit einer Sonderbehandlung der psychopathischen Konstitutionen und die Stellung des Lehrers dazu).* Pharus, pp. 232-247. — Nécessité, pour l'Etat, de s'occuper de l'éducation spéciale des psychopathes ; moyens de remédier à ce mal.

2708. — MURTFELD, W. **La découverte des anomalies chez les enfants entrant à l'école** *(Grundsätze und Wege zur Feststellung geistiger Defekte bei Schulkindern).* Monatsh. P. S., pp. 73-82. — Pour distinguer les enfants anormaux à l'entrée de l'école il ne suffit pas d'examiner leur langage, comme le proposait Esquirol, ou leur attention, comme le conseille Sollier. Il faut procéder, suivant les méthodes modernes, à la mesure de toutes les facultés intellectuelles, depuis la sensation jusqu'au raisonnement.

2709. — NICKEL, K. **Le dessin chez les arriérés** *(Das Fachzeichnen für Jünglinge an der Fortbildungsschule für Schwachbeanlagte zu Berlin).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, no 3, pp. 57-62. — Relate les bons résultats obtenus à Berlin par l'enseignement du dessin dans une école complémentaire d'anormaux.

2710. — PETSCHE, M. **Emotivité des anormaux** *(Leidenschaftliche Ausbrüche Abnormer).* Eos, 8e vol., no 3, pp. 222-224. — Les anormaux étant plus susceptibles aux états affectifs que les normaux, on fera bien de les laisser toujours ensemble et de les occuper activemant.

2711. — PILCZ, A. **Anomalies mentales héréditaires** *(Über erworbene geistige Störungen bei Schulkindern).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, no 5, pp. 85-89.

2712. — PULZER, F. **Les légendes dans l'enseignement spécial** *(Märchenunterricht in der Hilfsschule).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, no 2, pp. 24-28. — La formation de l'esprit de l'enfant exige un enseignement progressif, coloré et animé, une langue facilement compréhensible.

2713. — QUENSEL, F. **L'enseignement spécial basé sur la science** *(Wissenschaftliche Grundlage der Hilfsschularbeit).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, no 3, pp. 45-52. — L'enseignement spécial réclame le concours d'un médecin psychiâtre et de maîtres versés dans les questions de psychologie expérimentale, d'anatomie et de physiologie.

2714. — RÖMER, A. **Qu'est-ce que le déficit intellectuel ?** *(Was versteht man unter Minderwertigkeit ?).* Z. Kinderforsch., 17e ann., no 12, pp. 559-566.

2715. — RÖSSEL, F. **Travaux manuels d'anormaux** *(Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern im Werkstättenunterricht).* Z. Kinderforsch., 17e ann., no 10, pp. 472-476; no 11, pp. 514-521.

2716. — SCHMIDT, H. **Idées de Condillac sur les anormaux** *(Die Ansichten des Abbé Bonnot de Condillac über geistig vernachlässigte Kinder und Erwachsene).* Eos, 8e vol., no 4, pp. 260-272. — Condillac est plus connu comme philosophe que comme pédagogue, bien qu'il se

rapproche beaucoup de Herbart. A l'aide de sa puissante faculté d'observation, il s'est efforcé de rechercher l'origine de beaucoup de fautes enfantines dans l'opposition générale qui existe entre jugements affectifs et jugements de valeur proprement dits.

2717. — SEGUIN, S. E. **L'idiotie et son traitement physiologique** *(Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode)*, xxxiv-222 p., Vienne, K. Graeser & Cie. — Seguin peut être considéré à bon droit comme le promoteur du mouvement actuel en faveur des idiots. Il a obtenu de bons résultats par sa méthode physiologique d'éducation. L'ouvrage qu'il a écrit sur ce sujet est remarquable ; il se subdivise en quatre parties : I. L'idiotie (définition, causes, nature). II. Education physiologique. III. Traitement moral. IV. L'établissement. Ce volume contient en outre une note biographique de Goddard, sur l'auteur. (Dr W.)

2718. — SEITZ, J. **Volonté et enfants neurasthéniques** *(Gedanken zur Willensbildung in der Heilpädagogik)*, Pharus, pp. 420-434. — Programme d'éducation basé sur l'expérience.

2719. — SMART, I. Th. **Hygiène et éducation des anormaux** *(The Hygiene and Training of the Defective Child)*. Kinderg. Rev., vol. XXII, no 7, pp. 471-477. — On s'occupe beaucoup actuellement de la question de l'hygiène. Des comités de salubrité ont aidé le public à prendre soin de lui-même. Les écoles doivent s'occuper de la santé des élèves. Des terrains de jeu ont été réservés dans toutes les grandes villes. Le soin et l'éducation des enfants anormaux réclament encore plus d'attention. Cet article expose en détail les diverses formes d'anomalie physique. L'éducation des enfants anormaux devrait se faire, en principe, par le travail manuel et l'exercice physique. Des périodes de relâchement doivent suivre tout travail mental. Les jeux ont aussi une grande importance.

2720. — THIR, A. **L'enseignement religieux à l'école spéciale** *(Die Religion an Hilfsschulen)*. Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, no 3, pp. 47-51 ; no 12, pp. 215-220. — But de cet enseignement : il faut faire de l'enfant un chrétien en actes.

2721. — TREIBER, P. **Les fautes d'orthographe des anormaux** *(Orthographie und Veranlagung bei anormalen Kindern)*. Z. Beh. Schwachs., vol. 32, no 7, pp. 125-131. — Evaluation de l'intelligence de l'enfant anormal par l'analyse psychologique de ses fautes d'orthographe.

2722. — VANEY, V. **L'examen des candidats aux classes de perfectionnement du 10e arrondissement, fait au laboratoire en ces dernières années.** Bull. Sté libre, no 78, pp. 134-144. — L'article de M. Vaney démontre la valeur des *tests* de Binet ; nous ne saurions mieux faire que de citer ses conclusions : La méthode de détermination des anormaux d'école employée au laboratoire permet : 1o d'éliminer les anormaux ; 2o de faire la sélection des débiles et des imbéciles. Quant aux instables qui ne sont pas déficients, elle met du moins en lumière que ce n'est pas un retard d'intelligence qui conditionne leur retard scolaire.

2723. — WEHLE, R. G. **L'ouïe des enfants retardés** *(Gehörprüfung bei schulisch unentwickelten Kindern)*. Hilfssch., vol. 5, no 2, pp. 43-46.

*2723 bis. — WITMER, L. **Classe spéciale pour enfants arriérés** *(The special class for backward children).* 275 p., Philadelphie, 1911, Psychological Clinic Press. — Le fait qu'il y a en Amérique 150,000 à 300,000 enfants atteints d'une anomalie cérébrale et 5,000,000 d'enfants retardés a attiré l'attention des spécialistes. Des expériences ont été faites pendant quelques semaines sur un groupe d'enfants dans une « Clinique psychologique ». C'est le récit très détaillé de ces observations qui forme le contenu de ce volume.

2724. — ZIEGLER, K. **Traitement à domicile des faibles d'esprit** *(Behandlung schwachbegabter Kinder im Elternhause).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, nos 7-8, pp. 135-146. — Conseils sous forme de lettre au père d'un enfant anormal.

2725. — ZIEGLER, K. **Enseignement préparatoire des arriérés** *(Zur Frage des Anfangsunterrichtes bei Schwachsinnigen).* Z. Erf. J. Schwachs., vol. V, no 2, pp. 152-157.

2726. — ZIEGLER, K. **La composition chez les arriérés** *(Ist die elementare, objektiv beschreibende Aufsatzform in der Schwachsinnigenschule unter allen Umständen zu verwerfen ?).* Z. Beh. Schwachs., vol. 32, no 4, pp. 79-83 ; no 5, pp. 85-94. — Utilité de la description objective dans l'éducation des anormaux. Son influence sur le développement des intérêts.

2727. — ZIEGLER, K. **Diverses formes d'éducation spéciale** *(Privaterziehung, Hilfsschulerziehung oder Anstaltserziehung ?).* Heilpäd. Sch. Elternz., vol. 3, no 1, pp. 6-12. — Avantages et inconvénients de l'éducation des enfants arriérés dans la famille, dans des classes spéciales et dans des internats.

2728. — ZIEHEN, Th. **Diagnostic et protection des enfants psychopathes** *(Die Erkennung der psychopathischen Konstitutionen (krankhaften seelischen Veranlagungen) und die öffentliche Fürsorge für psychopathisch veranlagte Kinder).* 34 p., Berlin, S. Karger. — Doivent être considérés comme psychopathes les enfants non véritablement atteints de maladies mentales, mais présentant de nombreuses anomalies psychiques, notamment dans les sentiments. Aucun établissement spécial n'existe encore en Allemagne pour traiter ces enfants. Parmi les criminels et les psychopathes se rencontrent un grand nombre de constitutions psychopathiques qu'un traitement opportun eût pu sauver. C'est dire que la création d'établissements pour enfants psychopathes est devenue urgente ; leur direction serait confiée à un pédagogue, assisté d'un médecin psychiâtre. Un essai a été tenté à Templin in Mark. (Dr W.)

2729. — **L'éducation des anormaux** *(The training of abnormal children).* Sch. Guard., pp. 383-384.

Voir aussi section précédente et, à l'index : *Anormaux*, *Arriérés*.

Abréviations des titres de revues, périodiques, etc.

A. D. Lehrz.	Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, *Gotha.*
Alumnat	Das Alumnat, *Munich.*
Am. Educ.	American Education, *Albany (N. Y.).*
Am. phys. Rev. . .	American physical education Review, *Springfield (Mass.).*
A. Instr. Pub. Suisse. .	Annuaire de l'instruction publique en Suisse, *Lausanne.*
Ann. S. Hyg. scol. . .	Annales suisses d'Hygiène scolaire, *Zurich.*
Année psych. . . .	Année psychologique, *Paris.*
A. P.	Année pédagogique, *Paris.*
Arch. f. Päd. . . .	Archiv für Pädagogik, *Leipzig.*
Arch. ges. Psych. . .	Archiv für die gesammte Psychologie, *Leipzig.*
Arch. Psych. . . .	Archives de psychologie, *Genève.*
Arch. of Psych. . .	Archives of Psychology, *New-York.*
Beitr. z. Kindforsch. u. Heilerz.	Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, *Langensalza.*
Bl. Fortbild. . . .	Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, *Berlin.*
Bull. Ens. sec. Lille. .	Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Lille, *Lille.*
Bull. Ens. sec. Toulouse	Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse, *Toulouse.*
Bull. Soc. gén. Ed. .	Bulletin de la Société Générale d'Education et d'Enseignement, *Paris.*
Bull. Sté libre. . . .	Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, *Paris.*
Bull. Sté péd. gen. . .	Bulletin de la Société pédagogique genevoise, *Genève.*
Child Study	Child Study, *Londres.*
C. Ed. Mor.	Comptes rendus du IIe Congrès International d'Education morale, *La Haye.*
C. Ed. Mor. M. A. . .	Id. (Mémoires américains).
D. Blätt.	Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, *Langensalza.*
D. Elternz.	Deutsche Elternzeitung, *Langensalza.*
D. Hum. Gymn. . .	Das Humanistische Gymnasium, *Heidelberg.*
D. Schule.	Deutsche Schule, *Leipzig.*

D. Schulprax. . . . Deutsche Schulpraxis, *Leipzig.*
Ecole nouv. . . . . L'Ecole nouvelle, *Paris.*
Ed. fam. . . . . . L'Education familiale, *Bruxelles.*
Ed. found. . . . . Educational foundations, *New-York.*
Ed. joy. . . . . . Education joyeuse au Jardin d'enfants et dans la Famille, *Paris.*
Ed. Rev. . . . . . Educational Review, *New-York.*
Ed. Times . . . . Educational Times, *Londres.*
Educateur . . . . L'Educateur, *Lausanne.*
Education. . . . . L'Education, *Paris.*
Education Bost. . . Education, *Boston.*
Educ. mod. . . . . L'Educateur moderne, *Paris.*
Educ. month. . . . Education monthly, *Londres.*
Elem. Sch. T. . . . Elementary School Teacher, *Londres.*
Eleventh Year Book . Eleventh Year Book of the National Society for the Study of Education. Part II, *Chicago.*
Elternh. Sch. . . . Elternhaus und Schule, *Düsseldorf.*
Ens. chrét. . . . . Enseignement chrétien (L'), *Paris.*
Ens. second.. . . . L'Enseignement secondaire, *Paris.*
Eos. . . . . Eos, *Vienne.*
Fortbild. . . . . . Die Fortbildungsschule, *Berlin.*
Frauenbild . . . . Frauenbildung, *Leipzig.*
Geog. Teacher . . . Geography Teacher.
Heilpäd. Sch. Elternz. Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung, *Vienne.*
Hilfssch. . . . . . Die Hilfsschule, *Halle.*
Hist. . . . . History, *Londres.*
Hochschulnachr. . . Hochschulnachrichten, *Munich.*
Höh. Mädchensch. . . Die höheren Mädchenschulen, *Bonn a. R.*
Hyg. à l'Ec. . . . . L'Hygiène à et par l'école, *Paris.*
Hyg. scol. . . . . L'Hygiène scolaire, *Paris.*
Int. Arch. Sch. Hyg. . Internationales Archiv für Schulhygiene, *Munich.*
Interméd. Educ. . . L'Intermédiaire des Educateurs, *Genève.*
Jahrb. V. Christl. Erz. Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, *Munich.*
Jahrb. V. wiss. Päd. . Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. *Dresde.*
J. de psych. . . . . Journal de psychologie normale et pathologique, *Paris.*
J. of Ed. Boston . . Journal of Education, *Boston.*
J. of Ed. . . . . . Journal of Education, *Londres.*
J. of educ. psych. . . Journal of educational psychology, *Baltimore.*
J. of exp. ped. . . . Journal of experimental pedagogy and training college record, *Londres.*
J. of home econ. . . Journal of home economics, *Baltimore.*
Jug. Warte . . . . Jugendschriften Warte, *Leipzig.*
Kinderg. Rev. . . . Kindergarten Review, *Springfield (Mass.).*
Landssch. . . . . Die Landsschule, *Vienne.*
Lehrmittelsch. . . . Lehrmittelschau, *Leipzig.*
Ligue franç. Ens. . . Ligue française de l'Enseignement, *Paris.*

Liter. Beilage P. Z. .	Literarische Beilage zur Pädagogischen Zeitung, *Berlin.*
Man. gén.	Le manuel général de l'instruction primaire, *Paris.*
Man. Train. Mag. . .	Manual Training Magazine, *Peoria (Illin.).*
Monatsh. P. S. . . .	Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik, *Vienne.*
Monatsh. nat. Unt. .	Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht, *Leipzig.*
Monatsschr. höh. Schul.	Monatsschrift für höhere Schulen, *Berlin.*
Mor. Ed. L.	Moral Education League, *Londres.*
Nat. ed. ass. S. F. . .	National education association San Francisco.
N. Bahnen	Neue Bahnen, *Leipzig.*
N. Jahrb.	Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik, *Leipzig.*
Oesterr. Sch. Bote . .	Der Oesterreichische Schulbote, *Marburg a. D.*
Päd. Arch.	Pädagogisches Archiv, *Leipzig.*
Päd. Blätt.	Pädagogische Blätter, *Gotha.*
Päd. Führer	Pädagogischer Führer, *Leipzig.*
Päd. Mag.	Pädagogischer Magazin, *Langensalza.*
Päd. Neuigk. . . .	Pädagogische Neuigkeiten, *Leipzig.*
Päd. psych. Arb. . .	Pädagogische psychologische Arbeiten, *Leipzig.*
Päd. psych. Stud. . .	Pädagogische psychologische Studien, *Leipzig.*
Päd. Stud.	Pädagogische Studien, *Meissen.*
Päd. Warte	Pädagogische Warte, *Osterwieck.*
Päd. Zeit.	Pädagogische Zeitung, *Berlin.*
Par. Rev.	Parents Review, *Londres.*
Ped. Sem.	Pedagogical Seminary, *Worcester (Mass).*
Pharus.	Pharus; katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesammten Pädagogik, *Donauworth.*
Prax. Arbeitssch. . .	Die Praxis der Arbeitsschule, *Munich.*
Praxis Kn. Mädchenhandarb.	Aus der Praxis für Knaben und Mädchenhandarbeit. *Leipzig.*
Psych. Bul.	Psychological Bulletin, *Lancaster.*
Psych. Rev.	Psychological Review, *Lancaster.*
Rechtsbeil. P. Z. . .	Rechtsbeilage zur Pädagogischen Zeitung, *Berlin.*
Rep. Comm. Ed. . .	Report of the Commissioner of Education (Etats-Unis), *Washington.*
Rev. Ed. Nat. . . .	Revue d'Education nationale, *Paris.*
Rev. ens. techn. . .	Revue de l'enseignement technique, *Paris.*
Revue Intern. Ens. .	Revue Internationale de l'enseignement, *Paris.*
Rev. Metaph. Mor. .	Revue de métaphysique et de morale, *Paris.*
Rev. péd.	Revue pédagogique, *Paris.*
Rev. de phil. . . .	Revue de philosophie, *Paris.*
Rev. philos.	Revue philosophique, *Paris.*
Rev. psych.	Revue psychologique, *Bruxelles.*
Rev. universit. . . .	Revue universitaire, *Paris.*
Säem.	Der Säemann, *Leipzig.*
Sch. Guard.	School Guardian, *Londres.*

Sch. Home Educ. . .	School and home education, *Bloomington (Illin.).*
Sch. Hyg.	School Hygiene, *Londres.*
Sch. World	School World, *Londres.*
Sch. Ref. Oesterr. . .	Schulreform in Oesterreich, *Vienne.*
Schw. Päd. Z. . . .	Schweiz. Pädagogische Zeitschrift, *Zurich.*
Schulstat. Bl. . . .	Schulstatistische Blätter, *Berlin.*
Train. Sch.	Training School, *Vineland (N. Y.).*
	University of California Chronicle, *Berkeley.*
Vergang. & Gegenw. .	Vergangenheit und Gegenwart, *Leipzig.*
Vocat. Educ. . . .	Vocational Education, *Peoria (Illin.).*
Volume	Le Volume, *Paris.*
Wächter	Der Wächter, *Cologne.*
Z. angew. Psych. . .	Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, *Leipzig.*
Z. Beh. Schwachs.. .	Zeitschrift für die Behandlung schwachsinniger Pathopsychologie, *Halle.*
Z. D. Unter.	Zeitschrift für den deutschen Unterricht, *Dresde.*
Z. Erf. J. Schwachs. .	Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns, *Iéna.*
Z. Gesch. Erz. . . .	Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, *Berlin.*
Z. Gym.	Zeitschrift für Gymnasialwesen, *Berlin.*
Z. Jug.	Zeitschrift für Jugenderziehung, *Aarau.*
Z. Kinderforsch. . .	Zeitschrift für Kinderforschung, *Langensalza.*
Z. Krüppelfürs. . .	Zeitschrift für Krüppelfürsorge.
Z. œsterr. Gymn. . .	Zeitschrift für œsterreichische Gymnasien, *Vienne.*
Z. œsterr. Volkssch. .	Zeitschrift für das œsterreichische Volksschulwesen, *Vienne.*
Z. päd. Psych. . . .	Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, *Leipzig.*
Z. Phil. Päd. . . .	Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, *Langensalza.*
Z. Psych.	Zeitschrift für Psychologie, *Leipzig.*
Z. Realsch.	Zeitschrift für Realschulwesen, *Vienne.*
Z. Schulges.	Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, *Hambourg.*

INDEX ALPHABÉTIQUE DES MATIÈRES

(Les chiffres renvoient aux numéros de la bibliographie.)

A

E

F

J

L

M

N

O

R

INDEX DES NOMS D'AUTEURS

(Les chiffres renvoient aux numéros de la bibliographie.)

A

B

E

F

H

I

J

M

T

U

TABLE DES MATIÈRES

IV

V

VI

VII

VIII

IX

X

XIV

XV

